



Universidade de Aveiro
Ano 2012

Departamento de Eletrónica, Telecomunicações e
Informática

Departamento de Línguas e Culturas

Secção Autónoma de Ciências da Saúde

**VÂNIA FILIPA
RODRIGUES
FIGUEIREDO**

**COESÃO LEXICAL EM TEXTOS DESCRITIVOS E
NARRATIVOS DE MENINOS E MENINAS**



Universidade de Aveiro
Ano 2012

Departamento de Eletrónica, Telecomunicações e
Informática

Departamento de Línguas e Culturas

Secção Autónoma de Ciências da Saúde

**VÂNIA FILIPA
RODRIGUES
FIGUEIREDO**

COESÃO LEXICAL EM TEXTOS DESCRITIVOS E NARRATIVOS DE MENINOS E MENINAS

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Fala e da Audição, realizada sob a orientação científica da Doutora Rosa Lúcia Torres do Couto Coimbra e Silva, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro, e do Doutor Rui Manuel Nascimento Lima Ramos, Professor Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Dedico este trabalho a todas as pessoas, para mim, especiais...

O júri

Presidente

Prof. Doutor António Joaquim da Silva Teixeira
Professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Vogais

Profa. Doutora Maria Aldina Bessa Ferreira Rodrigues Marques
Professora auxiliar da Universidade do Minho (Arguente)

Profa. Doutora Rosa Lúdia Torres do Couto Coimbra e Silva
Professora auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientadora)

Prof. Doutor Rui Manuel Nascimento Lima Ramos
Professor auxiliar da Universidade do Minho (Coorientador)

Agradecimentos

À Doutora Rosa Lúcia Coimbra e ao Doutor Rui Ramos, orientadores deste trabalho, por todas as sugestões, conselhos, apoio e disponibilidade.

Ao Doutor Pedro Sá Couto por toda a disponibilidade demonstrada.

À Infancoop, principalmente à diretora do 1.º ciclo e à professora do 1.º ano.

Aos pais e alunos que tornaram possível a realização deste estudo.

À minha família, essencialmente aos meus pais, pelo apoio e carinho incondicional.

Aos meus amigos, que desempenharam também um papel muito importante.

A todas as outras pessoas que de qualquer forma contribuíram para a realização deste trabalho.

Palavras-chave

Coesão Lexical, Descrição, Narração, Linguagem

Resumo

Objetivo: Analisar a coesão lexical em textos descritivos e narrativos de crianças do sexo masculino e do sexo feminino. **Métodos:** Foi apresentado um conjunto de imagens, imagem fixa e sequência de imagens, para que as crianças descrevessem e narrassem, respectivamente. Foi ainda apresentada uma terceira imagem, retirada de uma sequência, em que a descrição ou a narração foi opcional. Entraram no estudo 10 crianças, 5 do sexo masculino e 5 do sexo feminino. **Resultados e Conclusões:** Os textos descritivos apresentaram-se mais coesos do que os textos narrativos. Não foi denotada diferença significativa entre crianças do sexo masculino e crianças do sexo feminino.

Keywords

Lexical Cohesion, Description, Narration, Language

Abstract

Objective: Analysing the lexical cohesion in descriptive and narrative texts of both male and female children. **Methods:** A set of images, still image and sequence of images, was presented to children so that they would describe and narrate them, respectively. It was also presented a third image, taken from a sequence, whose description or narration was optional. This study included a total of 10 children, 5 male and 5 female children. **Results and Conclusions:** The descriptive texts were more cohesive than the narrative ones. There was no significant difference between male and female children.

Índice

Introdução.....	1
CAPÍTULO I – Revisão Bibliográfica.....	1
1.1. O texto e suas propriedades.....	1
1.2. Coerência e Coesão	2
1.2.1 Coerência	3
1.2.2. Coesão.....	6
1.3. Coesão lexical	10
1.4. Narração e Descrição.....	13
1.4.1. Narração	14
1.4.2. Descrição.....	16
1.5. Aquisição da linguagem.....	20
Capítulo 2 - Metodologia	21
2.1. Obtenção das autorizações	21
2.2. Aplicação das provas	22
2.3. Transcrição – Versão conservadora.....	23
2.4. Informantes	25
Capítulo 3 – Resultados	25
3.1. Elos coesivos REP nos textos descritivos com elos coesivos REP nos textos narrativos.....	26
3.2. Elos coesivos OUT nos textos descritivos com elos coesivos OUT nos textos narrativos	27
3.3. Elos coesivos REP nos textos descritivos com elos coesivos REP nos textos narrativos das crianças do sexo masculino	28
3.4. Elos coesivos OUT nos textos descritivos com elos coesivos OUT nos textos narrativos das crianças do sexo masculino	28
3.5. Elos coesivos REP nos textos descritivos com elos coesivos REP nos textos narrativos das crianças do sexo feminino	29
3.6. Elos coesivos OUT nos textos descritivos com elos coesivos OUT nos textos narrativos das crianças do sexo feminino	29
3.7. Elos coesivos REP das crianças do sexo masculino com elos coesivos REP das crianças do sexo feminino.....	30
3.8. Elos coesivos OUT das crianças do sexo masculino com elos coesivos OUT das crianças do sexo feminino.....	30
Capítulo 4 – Discussão dos Resultados.....	31
Capítulo 5 – Conclusões.....	33
4.1. Sugestões para Trabalhos Futuros	34

Referências Bibliográficas	34
Anexos	41
Anexo 1 – Consentimento informado para a Infancoop	42
Anexo 2 – Consentimento informado para os Encarregados de Educação	43
Anexo 3 – Declaração de Autorização da Infancoop	44
Anexo 4 – Imagem fixa para promover a descrição.....	45
Anexo 5 – Sequência de quatro imagens para promover a narração.....	46
Anexo 6 – Imagem de uma sequência para promover a descrição e/ou narração.....	47
Anexo 7 – Anamnese utilizada para cada informante	48
Anexo 8 - Transcrição dos textos produzidos pelos informantes	49

Índice de Figuras

Figura 1 - Mecanismos de Coesão Textual	9
Figura 2 - Formato de Cabeçalho	23

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Descrição REP; Narração REP	26
Gráfico 2 - Descrição OUT; Narração OUT	27
Gráfico 3 - Descrição REP nos meninos; Narração REP nos meninos	28
Gráfico 4 - Descrição OUT nos meninos; Narração OUT nos meninos	28
Gráfico 5 - Descrição REP nas meninas; Narração REP nas meninas	29
Gráfico 6 - Descrição OUT nas meninas; Narração OUT nas meninas	29
Gráfico 7 - Descrição e Narração REP nos meninos; Descrição e Narração REP nas meninas	30
Gráfico 8 - Descrição e Narração OUT nos meninos; Descrição e Narração OUT nas meninas	31

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Conceitos Primários da Coerência.....	4
Tabela 2 - Conceitos Secundários da Coerência.....	5
Tabela 3 - Resultados da Descrição REP e da Narração REP	26
Tabela 4 - Resultados da Descrição OUT e da Narração OUT	27
Tabela 5 - Resultados dos elos coesivos REP dos meninos e das meninas	30
Tabela 6 - Resultados dos elos coesivos OUT dos meninos e das menina.....	30
Tabela 7 - Resultados da última imagem (narrar e/ou descrever).....	31

Introdução

Este estudo, que tem como tema coesão lexical em textos descritivos e narrativos de meninos e meninas, incidiu essencialmente na tentativa de compreender alguns aspetos relativos à diferença entre, tal como o tema sugere, meninos e meninas e descrição e narração, quanto à presença de elos por coesão lexical.

As suas principais motivações recaíram fundamentalmente no facto de alguns autores defenderem que o desenvolvimento da linguagem difere entre crianças do sexo masculino e do sexo feminino da mesma faixa etária (BEITCHMAN et al., 1986) e de a coesão ser um parâmetro muito importante a vários níveis, entre os quais, na oralidade e na aprendizagem e desenvolvimento da escrita (HALLIDAY & HASAN, 1976).

Para que o estudo fosse possível, foram seguidas todas as questões metodológicas, isto é, foram elaboradas folhas informativas e consentimentos informados, quer para a escola, quer para os encarregados de educação.

Após a recolha dos dados, os mesmos foram tratados e analisados, extraindo-se as conclusões.

A organização deste trabalho está dividida em capítulos, os quais, por sua vez, se podem subdividir em alguns tópicos.

Desta forma, o primeiro capítulo comporta a revisão bibliográfica, onde são abordados temas oportunos, tais como coerência, coesão, coesão lexical, descrição, narração e aquisição da linguagem. No segundo capítulo é apresentada a metodologia de trabalho, onde há referência aos procedimentos efetuados para a obtenção das autorizações, à aplicação das provas, às normas seguidas para a transcrição e ainda ao *corpus* utilizado. Os Resultados surgem no terceiro capítulo, a Discussão dos Resultados no quarto e as Conclusões, por fim, no quinto, incluindo as Sugestões para Estudos Futuros.

CAPÍTULO I – Revisão Bibliográfica

1.1. O texto e suas propriedades

Qualquer indivíduo com intencionalidade comunicativa tem conhecimento de que a comunicação verbal não se processa apenas através da simples produção de palavras isoladas, desligadas umas das outras e descontextualizadas. Quer isto dizer que nem todas as sequências de palavras são passíveis de constituir uma frase (POLÓNIO, 1997).

Da mesma forma que um conjunto de palavras não constitui forçosamente uma frase, um conjunto de frases não constitui forçosamente um texto (ALEIXO, 2005, POLÓNIO, 1997). O termo texto é utilizado para designar um enunciado linguístico completo e provido de coerência, de extensão variável (HALLIDAY & HASAN, 1976). Corroborando este ponto de vista, LOPES (2005, p. 15) afirma que “entendido como fragmento verbal intencionalmente produzido por um sujeito ancorado num tempo e num espaço específicos, e dirigido a uma instância de alteridade que de raiz desempenha um papel decisivamente interventor na sua génese e configuração, um texto/discurso não se define pela sua extensão, mas antes pela sua unidade semântica e pela sua relevância pragmática.”. Desta forma, um texto provém da intenção comunicativa de um sujeito que seleciona determinados elementos e recursos linguísticos para que possa cumprir determinados objetivos perante um interlocutor (MARQUES, 2009). O texto/ discurso pode, portanto, ser considerado um objeto materializado numa dada língua natural (POLÓNIO, 1997). No entanto, a comunicação só ocorre de modo efetivo caso o interlocutor infira o objetivo comunicativo subjacente ao texto proferido (ALEIXO, 2005, MARQUES, 2009, POLÓNIO, 1997).

Por esta razão, pode-se afirmar que existe um sistema de regras interiorizadas pelos indivíduos de cada comunidade linguística, que está relacionado com a competência textual dos sujeitos (POLÓNIO, 1997). Estes têm de ter conhecimento de uma série de princípios de caráter pragmático, semântico e sintático, operadores textuais.

Para BEAUGRANDE & DRESSLER (1981), existem sete fatores de textualidade, sendo eles: a intencionalidade – intenção do falante ao produzir um texto; a aceitabilidade – atitude do ouvinte em aceitar o texto como coeso e coerente; a informatividade – grau de dificuldade e novidade das informações expostas pelo texto; a situacionalidade – interferência do contexto na formação do texto; a intertextualidade – elementos de um texto que remetem para outros; a coesão e a coerência. Contudo, é relevante salientar que existem diferenças inerentes ao texto escrito e ao falado. O texto falado não exige uma organização tão elaborada uma vez que dispõe dos elementos não verbais que acompanham a mensagem oral, sendo disso exemplo os gestos e as pausas. Desta forma, muitas vezes, a oralidade não necessita de um número tão elevado de palavras como a escrita, para exprimir a mesma ideia (PEREIRA, 2008).

Devido à relevância do termo coesão para o presente estudo, à ambiguidade patente na designação do termo e à confusão com o termo coerência, proceder-se-á, de seguida, a uma breve descrição de ambos.

1.2. Coerência e Coesão

O texto deve ser compreendido como uma unidade de sentido, escrita ou falada, provida de significado, que se estrutura internamente por processos de coesão e coerência, independentemente da sua extensão, mas tendo em conta a sua realização (FÁVERO, 1983).

Na década de 70, o surgimento da Linguística do Texto trouxe a valorização do texto enquanto elemento de estudo, em detrimento da frase e de uma análise puramente ao nível da sintaxe. A semântica e a pragmática, enquanto áreas de estudo, adquirem, desde então, um novo estatuto (OLIVEIRA, 2010). Daí advém a necessidade de se falar em coerência e coesão. Estes termos são muitas vezes utilizados indistintamente, referindo-se ambos ao texto como um conjunto unitário (PEREIRA, 2008). Um exemplo é o caso de (CHAROLLES, 1978), que refere que não é pertinente distinguir ambos os conceitos, uma vez que se torna difícil separar as regras que orientam a formação textual das regras que orientam a formação do discurso. Já para FÁVERO (2007), coesão é a manifestação de coerência, provindo da forma como conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície de um texto. No entanto, no sentido estrito, estes dois termos manifestam algumas particularidades que os distinguem (PEREIRA, 2008). MATEUS (1992) considera pertinente uma distinção entre os dois conceitos, pelo que esse será o passo que se segue.

1.2.1 Coerência

A coerência é percebida como o resultado da adequada organização das ideias (PEREIRA, 2008). É a forma sob a qual os componentes do universo textual, ou seja, os conceitos (configurações de conhecimento passível de ser recuperado ou ativado com mais ou menos consistência e unidade (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981)) e relações subjacentes à superfície do texto são ao mesmo tempo acessíveis e relevantes. Deste modo, a coerência é constituída pelas ligações entre conceitos associados num universo textual (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981).

A coerência traduz-se, portanto, por estar relacionada com uma continuidade de sentidos (PALINHOS, 2005, VILELA, 1999), ou seja, numa associação de conceitos que originam entre si uma relação no mundo real, relação essa que é compreendida pelo destinatário do texto (PALINHOS, 2005).

Segundo MARQUES (2009, p. 12), a coerência apresenta-se “quando a interdependência semântica das ocorrências textuais resulta dos processos mentais de apropriação do real e da configuração e conteúdo dos esquemas cognitivos que defendem o nosso saber sobre o mundo”.

O conhecimento configurado num determinado texto pode ser decomposto em elementos mais simples, normalmente associados a outros elementos próximos. Todavia, estes elementos básicos não são completamente estáveis, dependendo da subjetividade e variação semântica da língua. Desta forma, a sua interpretação pode variar em função do alocutário (PALINHOS, 2005).

Esta interpretação é fortemente regida pela ordenação cognitiva que os falantes têm do mundo, incluindo crenças, valores e interesses, tanto a nível individual como social (FONSECA, 1993). Todavia, este facto não invalida que exista um conjunto de condições necessárias para que um texto seja provido de coerência (PALINHOS, 2005).

Remetendo à questão dos conceitos, segundo BEAUGRANDE & DRESSLER (1981), pode-se distinguir entre conceitos primários e conceitos secundários. Entre os primeiros classificam-se:

Tipo de conceito	Noção correspondente
Objetos	Designam entidades concetuais de identidade e constituição estável
Situações	Configurações de objetos mutuamente presentes no seu estado atual
Eventos	Ocorrências modificadoras de situações
Ações	Eventos desencadeados intencionalmente por um agente

Tabela 1 - Conceitos Primários da Coerência

Por sua vez, os conceitos secundários, associados, normalmente, aos conceitos primários, apresentam uma grande diversidade de tipos, como:

Tipo de conceito	Noção correspondente
Estado	Condição temporária e não característica de uma entidade
Agente	Entidade que desempenha ações que modificam situações
Entidade afetada	Entidade cuja situação sofreu alterações causadas por um evento ou ação, do qual não é agente ou instrumento
Relação	Ligação específica e accidental estabelecida entre indivíduos
Atributo	Condição típica de uma entidade
Local	Posição espacial de determinada entidade
Tempo	Posição temporal de uma situação ou evento
Movimento	Mudança de local
Instrumento	Objeto não volitivo que proporciona um evento
Forma	Tamanho, contorno, aspeto, etc...
Componente	Segmento ou parte de uma entidade
Contentor	Localização de uma entidade dentro de uma outra
Substância	Materiais que compõem uma entidade
Causa	Forma como uma situação ou evento influencia necessariamente as condições de outra situação ou evento
Possibilidade	Forma como uma situação ou evento origina as condições suficientes mas não necessárias para outra situação ou evento
Razão	Resposta racional a um evento anterior
Finalidade	Evento ou situação que se prevê ser possível após outro evento ou situação
Percepção	Operações de integração de conhecimento através de órgãos sensoriais por entidades dotadas destes
Cognição	Armazenamento, organização e utilização de conhecimento por entidades sensoriais
Emoção	Estado não neutral, de um ponto de vista experimental e avaliativo, por parte de uma entidade dotada de sensações
Volição	Atividade de vontade ou desejo de uma entidade dotada de sensações
Reconhecimento	Conjugação com êxito de percepções e cognição prévia
Comunicação	Atividade de expressão e transmissão de cognições por parte de uma entidade sensorial
Posse	Relação em que uma entidade sensorial se reconhece como proprietária ou controladora de outra
Exemplo	Membro de uma classe que herda todas as características pertencentes a essa classe
Especificação	Relação estabelecida entre uma superclasse e uma subclasse através da definição das características precisas desta última
Quantidade	Total de uma unidade de medida
Modalidade	Conceito de necessidade, probabilidade, possibilidade, permissibilidade, obrigação ou outro
Significado	Valor simbólico que é atribuído a uma entidade
Valor	Atribuição de uma importância a uma entidade em relação a outras

Equivalência	Igualdade ou correspondência entre entidades
Oposição	O oposto de equivalência

(BEAUGRANDE, 1997)

Tabela 2 - Conceitos Secundários da Coerência

Entre si, estes conceitos estabelecem relações lógicas, como casualidade, condição, razão, consequência, temporalidade ou associações entre indivíduos e propriedades (DUARTE, 2003).

FONSECA (1993) afirma que num texto, quando suficientemente longo, é possível reconhecer o conjunto de enunciados que expõem os “tópicos” ou “temas” abordados. Para este autor, estes conjuntos de enunciados são denominados “sequências textuais”. “Estas unidades ou subunidades internas ao texto transformam-se em complexos de factos, de acontecimentos, de situações que se ligam entre si, formando uma parte consistente do total da mensagem transmitida pelo texto.” (PALINHOS, 2005, p. 16). As sequências textuais constituem uma representação semântica global, ou macroestrutura, passível de ser expressa num macroenunciado, que sumariza, através de um processo de redução semântica, o conteúdo global nelas manifestado. Assim, a macroestrutura do texto pode tornar-se como um complexo organizado de macroestruturas “intermédias”, que correspondem ao “sentido global de um fragmento de texto” ou “tópico” (FONSECA, 1988, PALINHOS, 2005). Deste modo, é notório que a coerência não funciona de modo uniforme, mas por níveis.

POLÓNIO (1997) acrescenta, ainda, que um texto será considerado coerente se na ordenação das suas sequências se reconhecer uma ordenação de causa-consequência entre os estados de coisas descritos. Segundo este autor, existem alguns princípios que regem a coerência, sendo eles: o princípio da recorrência (o texto deve comportar no seu desenvolvimento linear elementos de recorrência restrita, como pronominações, expressões definidas, substituições lexicais e retomas de inferências); o princípio da progressão (o seu desenvolvimento tem de se fazer acompanhar de uma progressão semântica constantemente renovada); o princípio da não-contradição (o seu desenvolvimento não pode introduzir nenhum elemento semântico que contradiga qualquer afirmação apresentada anteriormente e, por último, o princípio da relação (é necessário que o texto denote, no seu desenvolvimento, factos que sejam diretamente relacionados).

VAN DIJK (1983) e PUÉRTOLAS (2005) dividem a coerência em três níveis: a global, a linear e a local. A coerência global refere-se ao texto na sua globalidade. Assim sendo, para que o texto seja considerado coerente tem de se verificar uma progressão temática e informativa, recorrendo a recursos linguísticos que visem estabelecer uma relação de sentido e intenção entre as sequências das diferentes partes do texto. A coerência linear diz respeito à sequência, à progressão das ideias ao longo do texto, sendo que o texto é constituído e articulado por parágrafos, assumindo cada um uma sequência de ideias relacionadas com a ideia principal. Por último, a coerência local está relacionada com as partes do texto, com as frases, ou ainda com as sequências de frases dentro

de uma cadeia linguística superior, o texto. Entre cada enunciado e dentro de cada um deles surgem os constituintes sintáticos e os elementos linguísticos que estabelecem uma relação de significado. Estes constituintes devem estar em harmonia com os restantes para permitir que o ouvinte/ leitor compreenda o texto na sua totalidade.

1.2.2. Coesão

Por sua vez, a coesão é uma questão de extrema relevância, que tem sido alvo de várias abordagens por parte de disciplinas como a Análise do Discurso. Ao longo das últimas décadas, têm surgido numerosos estudos neste domínio (COIMBRA, 2001, OLIVEIRA, 2010). Por mais longe que se possa estar muitas vezes da sua compreensão, a coesão de um texto é um facto inalienável (SOUSA, 1997).

A noção de coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no texto depende de outro, ou seja, que para ser decodificado é necessário recorrer ao outro. A coesão envolve, deste modo, um enunciado ou um conjunto deles (HALLIDAY & HASAN, 1976). Por outras palavras, “diz respeito aos constituintes de um texto, ao modo como eles se interrelacionam e como criam relações entre si, estabelecendo uma conexão com o leitor, isto é, com a forma como ele lê o texto” (HALLIDAY & HASAN, 1976), reportando-se, portanto, aos “elementos que fazem a adesão dos elementos entre si” (VILELA, 1999). A coesão textual está relacionada não só com o nível gramatical como também com o nível léxico-semântico, pois a dupla relação entre os elementos que constituem o texto é fundamental à sua interpretação (FREITAS, 2009).

Estas relações semânticas são denominadas elos coesivos, os quais podem ser criados por um constituinte que retoma, reitera, ou que de uma qualquer outra forma remete para algo denominado por outra expressão, no mesmo texto. Estes elos implicam que o texto não seja apenas um simples suceder de frases, ainda que gramaticamente corretas (COIMBRA, 2001). Para HALLIDAY & HASAN (1976), coesão também pode ser vista como um tipo de redundância que liga palavras ou frases a outras.

É importante ressaltar que coesão não é um outro nome para denominar estrutura do discurso. Coesão é, pois, um método de estabelecer uma ligação entre frases que anteriormente eram independentes entre si (IRWIN, 1986, SOUTO, 2008).

Segundo BEAUGRANDE & DRESSLER (1981), o fator de coesão é estabelecido através das relações linguísticas que estabelecem relações entre os elementos de um texto. Todavia, os textos não são constituídos somente através de meios linguísticos, mas também extralinguísticos (COSERIU, 1977).

Portanto, pode-se considerar que o mecanismo de coesão se evidencia num texto através de marcas, índices e formas, que podem estar vinculados ao modo pelo qual as palavras surgem num texto e às relações sintáticas e semânticas que estabelecem (FREITAS, 2009).

Os constituintes do texto, ou seja, as palavras, são organizados pelo sistema sintático da língua, que proporciona padrões de dependência entre as unidades estruturais de sintagma, oração e frase (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981).

Não menos importante, e relacionada com este aspeto, surge a questão da sequencialidade do texto. As manifestações da linguagem humana estruturam-se de forma unidimensional de tempo, que surge como um conjunto de momentos sucessivos, representando-os o texto através de uma dada sequência linear de elementos linguísticos como uma configuração prosódica adequada. É, portanto, o objetivo e a necessidade de encadear estes elementos de forma lógica que gera a necessidade de dispositivos de ligação, substituição e retoma, quer entre estruturas mais curtas, como frases e orações, quer entre estruturas mais extensas, como em enunciados parciais ou totais (PALINHOS, 2005).

A sequencialidade de elementos não só se afigura de elevada importância, como está implícita a ideia de fazer uma gestão equilibrada dos mesmos. De notar que a simples repetição geraria redundância e interferiria na eficiência textual. Por sua vez, a omissão poderia causar malefícios ao nível da eficácia comunicativa. Por estes motivos, é usual recorrer-se a dispositivos que permitem a reutilização, a modificação e a compactação de estruturas e padrões sintáticos, de modo a beneficiar a estabilidade e a economia do texto (PALINHOS, 2005).

HALLIDAY & HASAN (1976) ainda são mais específicos ao referir que o texto consiste numa unidade semântica, cujas relações de sentido assentam na coesão, que ocorre sempre que a interpretação de um elemento do discurso depende da interpretação de outro elemento do mesmo discurso.

Segundo pesquisas recentes, a coesão textual está estritamente relacionada com a compreensão. A principal razão é que o conjunto das relações de coesão que ligam frases individuais ajuda o leitor a estabelecer uma relação de memória coerente (IRWIN, 1986).

Verificam-se várias divisões de coesão textual. Os pioneiros neste estudo, HALLIDAY & HASAN (1976), referem que esta se divide em coesão gramatical, referência (pessoal, demonstrativa, comparativa), substituição (nominal, verbal, frásica), elipse (nominal, verbal, frásica) e conjunção (aditiva, adversativa, causal e temporal); e em coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação). Quanto à direção, identificam a anáfora, que remete para um elemento anterior no texto, e a catáfora que, pelo contrário, remete para um elemento posterior no texto. Em termos de proximidade, estes autores indicam que esta

pode ser imediata, quando os elementos se encontram em frases seguidas, mediada, quando o elemento remete para um outro elemento numa outra frase que, por sua vez, remete ainda para outro elemento, e remota não mediada, quando os elementos estão afastados, mas um remete diretamente para outro, sem quaisquer intermediários (FREITAS, 2009, PALINHOS, 2005).

Segundo a visão de BEAUGRANDE & DRESSLER (1981), a fim de evitar a simples repetição, que provocaria redundância e prejudicaria a eficiência textual, e a omissão, que possivelmente iria interferir na eficácia comunicativa, surgem os dispositivos que permitem a reutilização, a modificação e compactação de estruturas e padrões sintáticos, de modo a favorecer a estabilidade e economia textual. Para estes autores, estes dispositivos consistem na recorrência, onde os elementos textuais são repetidos sem qualquer alteração; a recorrência parcial, em que os elementos anteriormente utilizados são repetidos, contudo, sofrendo uma alteração de classe lexical; o paralelismo, em que se utiliza a mesma estrutura, todavia, preenchida com conteúdo diferente; a paráfrase, que consiste no mecanismo inverso do paralelismo, em que o mesmo conteúdo é repetido sob a forma de uma estrutura díspar; as pró-formas, que se traduzem em apontadores vazios que servem para indicar elementos portadores de conteúdos anteriores (anáfora) ou posteriores (catáfora) e a elipse, em que tanto a estrutura como o conteúdo são repetidos, mas com omissão de certos elementos de superfície. É ainda possível estabelecer coesão através de elementos gramaticais como o tempo e o aspeto verbais, a junção frásica de orações coordenadas ou subordinadas ou mesmo a ordem de elementos textuais, que podem apontar a sua importância relativa ou interação.

Mais tarde, KOCH (1998) e KOCH et al. (2003) propõem a existência de duas grandes modalidades de coesão, sendo elas a coesão referencial e a coesão sequencial. Ainda segundo estes autores, a coesão referencial pode ser anafórica (o referente surge antes do elemento coesivo) ou catafórica (o referente surge depois do elemento coesivo) e é efetuada através de recursos gramaticais, através da utilização de pronomes pessoais da 3.^a pessoa, da generalidade dos pronomes e dos advérbios pronominais. Quanto à coesão sequencial, esta é responsável pelo desenvolvimento progressivo do texto através de marcadores discursivos que estabelecem a ligação entre as diversas partes do texto.

Por sua vez, DUARTE (2003) propõe dois tipos de mecanismos de coesão textual, a coesão gramatical e a coesão lexical. A coesão gramatical divide-se em coesão frásica (ligação entre os elementos linguísticos a nível oracional), coesão interfrásica (ligação semântica que ocorre entre orações assegurada pelos processos de hipotaxe e parataxe), coesão temporal (a coerência entre a sequencialização enunciativa e a localização temporal), o paralelismo estrutural e a coesão referencial (está relacionada com a forma como as expressões linguísticas são apresentadas na

superfície textual; estão incluídas neste processo a coesão exofórica e a endofórica). A seguinte tabela sintetiza esta divisão:

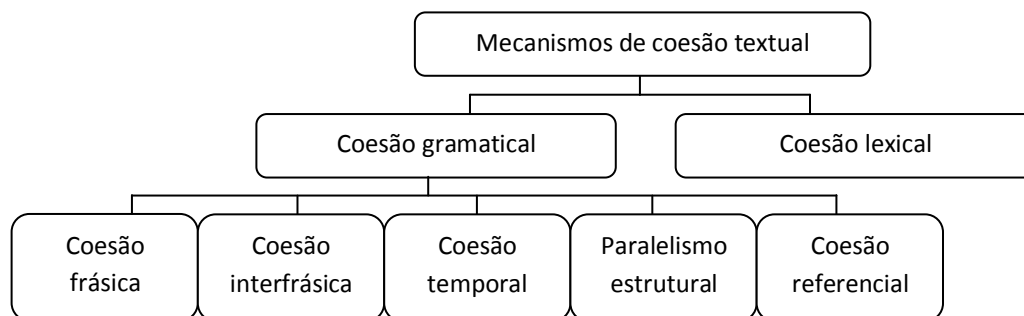


Figura 1 - Mecanismos de Coesão Textual

Relativamente à coesão lexical, distingue dois tipos: reiteração (há uma identidade total dos traços semânticos entre as expressões linguísticas, ocorre a repetição das expressões linguísticas) e substituição (em que não se verifica uma identidade total dos traços semânticos entre as expressões linguísticas).

Em Portugal, procedeu-se à adaptação para Português das propostas de Beaugrande e Dresser e de Halliday e Hansan e à articulação entre ambas (MATEUS et al., 1989). Ocorre uma distinção entre elementos de coesão gramatical (efetuada através de elementos gramaticais) e coesão lexical (efetuada através de elementos lexicais). Relativamente aos primeiros, de entre eles distingue-se a junção (a relação lógica estabelecida entre frases), que pode ser conjuntiva, disjuntiva, contrajuntiva e subordinada; a coesão temporal (que se realiza através da progressão temporal), a referência (introdução de um dado objeto incontroverso e imediatamente identificável pelo alocutário) e correferência (remissão de um fragmento textual para outro original), que pode ser anafórica, catafórica ou elíptica. Quanto à segunda, à coesão lexical, identifica a reiteração (repetição da expressão) e a substituição (a expressão pode ser substituída por sinonímia, antonímia, hiperonímia ou hiponímia).

Ainda relativamente à noção de coesão textual ou conetividade sequencial, as relações linguísticas (lexicais, junção, referência, substituição) que envolve, no seu conjunto, são responsáveis pela noção de textura (COIMBRA, 2001). Deste modo, ao analisar-se um texto, podem ser encontradas falhas a nível textual, não significando necessariamente isso que se está perante um não texto. Todavia, se essas falhas forem frequentes, colocando em causa o objeto comunicativo, a produção tende a aproximar-se de um não texto e, por conseguinte, causando problemas de descodificação. Assim, não se pode afirmar que, caso exista textura, se trata de um texto e, caso não exista, de um não texto. Pelo contrário, pode-se considerar um contínuo de textura, que não se trata de uma questão de tudo ou nada (COIMBRA, 2001).

Por sua vez, HALLIDAY & HASAN (1976) referem que a textura de um texto permite distinguir um enunciado textual de um não textual e fundamentam-se no facto de o texto funcionar como uma unidade em relação ao meio em causa. Estes autores dividem, todavia, esta unidade textual em duas vertentes: textura externa e textura interna. A primeira está relacionada com fatores externos que interferem nas escolhas linguísticas do locutor. São disso exemplos fatores que se encontram relacionados com a natureza linguística do destinatário, o meio de comunicação e também o seu objetivo (HALLIDAY & HASAN, 1976). Por sua vez, a textura interna refere-se à organização sequencial intrínseca do texto e à sua sintagmática imanente, manifestando-se em três níveis: estrutura do discurso, sistemas temáticos e informacionais e coesão (FONSECA, 1992).

Ainda relativamente à coesão, FONSECA (1992, p. 76) identifica três níveis sintagmáticos: microssintagmática, mesossintagmática e macrossintagmática. A microssintagmática aborda a coesão estrutural ao nível do sintagma, radicando a sua construção no centro deste (como o substantivo no sintagma nominal e o verbo no sintagma verbal). A mesossintagmática aborda a coesão lexical a nível de enunciados e é “desenhada na base de colocação, da associação, da participação, da hiperonímia/hiponímia, da sinonímia e da antonímia, da retoma ou reiteração de designados estabelecidos entre itens (sic) lexicais na base de correferência e da cross-referência)”. Relativamente à macrossintagmática, FONSECA (1993) reconhece que esta não comporta “uma dimensão construcional no sentido que, rigorosamente, cabe a construção”. Na ótica do linguista, este nível deve ser trabalhado na perspetiva de macroestrutura textual, que visa definir o género ou tipo em que o texto se insere – desde narrativa ou lírica até conversas e correspondência comercial.

FONSECA (1993) localiza a coesão no âmbito do sintagmático e, portanto, do puramente gramatical. Daí, também, a importância de uma alusão à coerência, anteriormente abordada, pois, tal como BEAUGRANDE & DRESSLER (1981) referem, esta inclui os elementos que fazem a ligação entre o universo textual e o referencial, abrangidos pela conetividade concetual, a qual foi pertinente estudar à parte.

A coesão, como foi referido anteriormente, é um fenómeno de textualidade e liga-se à coerência e à adequação de modo a situar um determinado texto em relação ao seu contexto. O objetivo é alcançar uma unidade provida de coesão no que respeita à tecedura textual e coerente relativamente à sua arquitetura cognitiva (FIGUEIREDO, 2006).

Como já foi referido anteriormente e como se pode verificar através da pequena descrição realizada neste capítulo, embora alguns autores, como HALLIDAY & HASAN (1976), não distingam coerência de coesão, atualmente, estas são encaradas como noções diferentes.

1.3. Coesão lexical

A coesão lexical consiste num dos métodos mais básicos de estabelecer coesão textual e é caracterizada pelo estabelecimento de elos dentro de um texto através da seleção de vocabulário (COIMBRA, 2001, MARQUES, 2009). Tem como suporte elementos léxicos, podendo recorrer a uma grande variedade de palavras: uma lista ilimitada, que varia consoante o tema do texto (LUNA, 1990). Estes elementos do léxico podem ser nomes, verbos principais, advérbios e adjetivos, não incluindo palavras gramaticais (SAZDJIAN, 2007). Deste modo, este tipo de coesão organiza determinado texto semanticamente e não formalmente (HALLIDAY, 1994).

O requisito para que um lexema estabeleça um elo coesivo com outro lexema é que entre eles se verifique uma relação léxico-semântica evidente, não sendo necessário recorrer a uma identidade referencial (COIMBRA, 2001). Este tipo de coesão estabelece, normalmente, cadeias coesivas em que os elos se sucedem uns aos outros (COIMBRA, 2001).

O tipo de coesão lexical mais primário consiste na simples repetição de determinado vocábulo (HALLIDAY & HASAN, 1976). Este fenómeno integra um outro mais abrangente, a chamada reiteração (HALLIDAY & HASAN, 1976). Dela também fazem parte outros, nomeadamente, a sinonímia, a quase-sinonímia, a hiponímia ou a hiperonímia referencial (HALLIDAY & HASAN, 1976).

Não obstante, ainda é possível estabelecer um segundo subtipo de coesão lexical, a coesão por colocação. Neste subgrupo, incluem-se todas as outras formas de associação entre os lexemas que tendem a surgir em contextos semelhantes, sendo elas a antonímia, a meronímia ou holonímia, entre outras não sistematizadas em termos semânticos (HALLIDAY & HASAN, 1976).

Em 1994, Halliday subdividiu a mesma, de uma forma muito simplificada, em repetição, sinonímia e colocação. CAETANO (2007), por sua vez, considerou que sinonímia poder-se-ia desdobrar em relações de hiponímia, entre específico e geral; e em relações de meronímia, entre parte e todo, considerando, ainda, que entre estas não se verifica uma linha muito evidente. Por essa razão, considerou possível a existência de relações de co-hiperonímia e de comeronímia.

Uma nova divisão de coesão lexical difere da anterior. Subdivide-a em dois grandes grupos, a reiteração (repetição da expressão) e a substituição (a expressão é substituída por sinonímia, antonímia, hiperonímia ou hiponímia) (MATEUS et al., 1989).

Por sua vez, DUARTE (2003) subdivide, igualmente, nesses dois grandes grupos: reiteração e substituição; contudo, são visíveis algumas diferenças ao nível dos componentes da substituição. Para esta autora, a reiteração consiste na repetição de expressões linguísticas, baseando-se na continuidade semântica que se caracteriza pela identidade dos traços semânticos das expressões linguísticas utilizadas. Embora nem sempre seja o ideal, por vezes, surge a necessidade de repetir uma palavra, principalmente se esta representar a temática central a ser abordada. Segundo a autora, deve-se evitar este método e, quando se recorre a ele, separar as duas produções o máximo

possível. Quanto a esta questão, ANTUNES (2005) acrescenta que todos os itens lexicais que vão sendo utilizados num texto podem ser alvo de futuras retomadas.

GAMA (2009) aponta a colocação como algo que não apresenta uma designação homogênea, facto que se reflete na impossibilidade de aplicação de uma metodologia de análise que possibilite demarcar estas combinações de forma objetiva e determinada.

Quanto à substituição, DUARTE (2003) refere que esta é atualizada através das relações de sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, meronímia e holonímia que o elemento coesivo estabelece.

Segundo MARQUES (2009), estes termos têm as seguintes designações:

Substituição - mecanismo segundo o qual a contiguidade semântica é caracterizada pela identidade, total ou parcial, ou, ainda, pela oposição dos traços semânticos;

Sinonímia - seleção de expressões linguísticas que compartilham a generalidade dos traços semânticos. É disso exemplo “o miúdo”/ “a criança” (MIRANDA, 2009);

Antonímia - seleção de expressões linguísticas com traços semânticos opostos. É disso exemplo “verdade”/ “mentira” (MIRANDA, 2009);

Hiperonímia - estabelecimento de uma relação classe-elemento entre duas expressões, em que a primeira mantém essa relação com a segunda. É disso exemplo “flor”/ “rosa” (MIRANDA, 2009);

Hiponímia – oposto de hiperonímia. A primeira expressão mantém uma relação de elemento-classe com a segunda. É disso exemplo “gato”/ “mamífero” (MIRANDA, 2009);

Holonímia - relação todo-parte, que a primeira expressão mantém com a segunda. É disso exemplo “carro”/ “volante” (MIRANDA, 2009).

Meronímia – oposto de holonímia. A primeira expressão mantém com a segunda uma relação de parte-todo. De referir que é possível que num fragmento textual existam vários merónimos apenas para um holónimo. É disso exemplo “boca”, “nariz” e “olhos”/ “rosto” (MIRANDA, 2009).

Posto isto, a coesão lexical constitui um mecanismo que permite dotar o texto de unidade (MARQUES, 2009).

Elementos lexicais que integram as mesmas áreas vocabulares são passíveis de gerar força coesiva quando surgem em frases do mesmo texto (COIMBRA, 2001).

Torna-se evidente que, ao focar-se a questão de coesão lexical, tem de se ter em atenção que a relação semântica estabelecida entre os diferentes elementos é, muitas vezes, proveniente e refletiva das relações realmente existentes, quer seja no mundo real ou em mundos possíveis, entre objetos, ações, etc (PARKER et al., 1988).

Na segunda parte, tentar-se-á analisar a presença de elementos que confirmam coesão lexical nas produções das crianças.

1.4. Narração e Descrição

Para CHARAUDEAU (1992), comunicar compreende um conceito mais complexo que o simples fenómeno de transmitir informação. É necessário considerar um dispositivo de comunicação, no centro do qual se encontra o sujeito falante, em relação ao seu parceiro, o interlocutor.

Por ser a mais adequada, optar-se-á por usar a designação tipos de texto (SILVA, 1995). Há diversos tipos de texto, podendo-se distinguir de entre eles o narrativo, o descritivo, o argumentativo, o expositivo-explicativo, o injetivo-instrucional e o dialogal-conversacional (PEREIRA, 2009). Para (ADAM, 1992), estes dividem-se em texto narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e dialogal. Segundo BIASI-RODRIGUES (2002), a tipologia tradicional baseia-se numa classificação triádica para géneros textuais não literários: narração, descrição e dissertação. No entanto, é referido que as teorias mais recentes enunciam que essa classificação não engloba todas as práticas sociais através da linguagem, ou seja, não contempla os inúmeros tipos de textos, mas apenas modalidades ou formas de organizar as informações nos mais variados tipos (BIASI-RODRIGUES, 2002), que muitas vezes podem ocorrer de forma combinada (BIASI-RODRIGUES, 2002, PEREIRA, 2009).

CHARAUDEAU (1992) defende que os modos de organização são quatro: enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo, possuindo, cada um, uma função de base e um princípio próprio de organização.

Independentemente da divisão, regra geral, os ouvintes/leitores razoavelmente competentes identificam o tipo ao qual determinada sequência textual pertence logo numa fase inicial do mesmo. Por essa razão, MORAIS (1998) considera que em posição inicial ocorrem elementos que os orientam nesse sentido.

É de ressaltar que, embora alguns textos técnicos possam ser composicionalmente homogêneos, como é o caso da circular, do aviso e da convocatória, a maioria são, efetivamente, heterogêneos. Um exemplo verosímil é o romance, que tem sequências narrativas e sequências descritivas (PEREIRA, 2009). A sequência descritiva pode, portanto, ser associada ao narrativo, na medida que pode estar inserida no mesmo (PEREIRA, 2009), dando-lhe sentido (CHARAUDEAU, 2008). Cada texto tem características específicas que o identificam e distinguem dos restantes (PEREIRA, 2009).

De seguida, ir-se-ão abordar o texto narrativo e o descritivo, cujo principal elemento distintivo é o tempo. Segundo BENVENISTE (1989), independentemente da língua, verifica-se

sempre uma organização linguística referente à noção de tempo, dado que a temporalidade consiste no quadro inato do pensamento. Por esta razão, WEISSHEIMER (2003) conclui que separar a linguagem da noção de tempo apresenta-se como uma tarefa impossível.

1.4.1. Narração

“Desde as rudimentares pinturas nas cavernas até os nossos dias, o ser humano tem encontrado no género narrativo não só uma forma de demonstrar e interpretar suas relações com o mundo e com as pessoas que o cercam como também de ser compreendido e interpretado” (MUNGIOLI, 2007, p. 1).

A narrativa caracteriza-se pela representação de eventos, temporalmente correlacionados, que configuram o desenvolvimento de uma ação global (BIASI-RODRIGUES, 2002, PEREIRA, 2009), e, portanto, num momento de avanço na descrição (RODRIGUES, 2004), iniciando-se por uma ação estável que uma força posterior vem perturbar (TODOROV, 1973). (ADAM, 1985)contrapõe, na medida em que refere que o estado inicial da narrativa não tem necessariamente de ser equilibrado.

CHARAUDEAU (1992) refere que essa representação de eventos, sequências de ações, pode ocorrer de uma forma lenta ou de uma forma rápida. A primeira acontece quando a ação principal é interrompida para dar lugar a alguma descrição ou à narração de outra ação paralela. A segunda acontece quando a ação é narrada normalmente sem qualquer interrupção. No entanto, tem de se verificar sempre uma relação cronológica e lógica (VIEIRA, 2001).

Regra geral, os eventos organizam-se de uma forma lógica, que se orienta para um desenlace (uma das categorias da lógica triádica das ações, mais à frente abordada) (PEREIRA, 2009). Dela fazem parte uma sucessão temporal-causal de acontecimentos (CHARAUDEAU, 1992, PEREIRA, 2009, SILVA, 2008), uma estrutura triádica preparação-culminação-resultado; com uma unidade temática e com uma moralidade (PEREIRA, 2009).

Segundo PEREIRA (2009), a narrativa é composta pelas seguintes categorias da lógica triádica das ações: situação inicial, complicação e resolução.

Uma outra divisão é composta por exposição, tema, intriga e resolução (THORNDYKE, 1977).

Já outros autores referem que esta é composta por situação inicial, complicação, peripécias, resolução e situação final (ADAM, 1992, NÓBREGA, 2007).

LABOV et al. (1967) define orientação como a altura em que são definidas as situações de espaço, tempo e características das personagens, a complicação como um acontecimento que altera a situação inicial e que desencadeia a narrativa propriamente dita. A narrativa culmina com a

transformação da ação através da complicação ou quando a avaliação da nova situação indica as reações do sujeito do enunciado. A narrativa atinge, portanto, um enunciado em que o estado é diferente do estado inicial. No final da narrativa, é proposta uma moral através da mensagem da história.

Após a abordagem das divisões da narração, é importante referir que esta consiste num texto que envolve alguns elementos importantes, como o narrador, as personagens, o cenário e a passagem do tempo (BIASI-RODRIGUES, 2002). O elemento essencial que a constitui é o verbo e os tempos verbais mais utilizados são o pretérito perfeito e o presente histórico ou narrativo (RODRIGUES, 2004), normalmente na 1.^a ou 3.^a pessoa (SCHIFFRIN, 1984). É predominantemente dinâmica (RODRIGUES, 2004). CHARAUDEAU (1992) faz uma distinção entre os tempos verbais, completando que o tempo passado cria uma noção de um efeito de ficção histórica, enquanto que o tempo presente cria uma noção de ficção autobiográfica ou de atualidade.

SCHIFFRIN (1984) reconhece que as narrativas, por um lado, têm certa autonomia enquanto estruturas com uma organização característica, mas que, por outro lado, também são sensíveis ao contexto e a quem as conta. O ouvinte, por sua vez, também possui um papel de elevada importância, pois tem de ter a competência de saber ouvir, sendo que na narração oral o importante é o papel da subjetividade por parte do mesmo (CRUZ, 2007). Deste modo, a narração é uma atividade conjunta entre o narrador e o ouvinte, em que o último tem a palavra final (ZUMTHOR, 2005). O narrador também está dependente da sua experiência como tal (CRUZ, 2007).

BOOTH (1980) ainda distingue a narração enquanto contar e mostrar, referindo que no primeiro está envolvida alguma artificialidade, já que necessita de ultrapassar a superfície da ação para poder obter o que se passa no coração e na mente das personagens. O narrador assume, portanto, o papel de um narrador onisciente, pois relata o que na realidade ninguém teria a capacidade de saber. Este também pode ser mais ou menos fidedigno, razão pela qual a mesma história pode ser contada de formas diferentes através de vários narradores (BOOTH, 1980).

A distância emocional também interfere na narração. Assim, caso se esteja perante um narrador que não acompanha o autor, a distância é menor (BOOTH, 1980).

São múltiplas as formas de atualização da narração, podendo ser encontrada em contos, fábulas, histórias, parábolas, reportagens, notícias e relatos de experiências de pessoas, que podem ou não ser protagonizadas pelo locutor, (PEREIRA, 2009, SCHIFFRIN, 1984), pelo romance, pelo conto, pela fábula e pela lenda (NÓBREGA, 2007).

Para SILVA (1997), a narrativa consiste no tipo de texto mais facilmente identificado. Este tipo de texto exerce também um importante contributo na aquisição da linguagem das crianças (MUNGIOLI, 2007).

Em jeito de conclusão, a narrativa pode ser uma estrutura que organiza os eventos consoante uma forma lógica e cronológica; no entanto, não pode ser desprovida de conteúdo, pois há sempre uma história que é contada (VIEIRA, 1997). Segundo ALBADALEJO (1990), as relações sintáticas e semânticas são muito importantes na formação de um texto narrativo.

1.4.2. Descrição

A descrição percecione os fenómenos no seu contexto espacial (GENNETE, 1969, NÓBREGA, 2007). Sendo que os textos descritivos são elaborados em torno de determinado objeto, ao qual são atribuídos vários predicados (PEREIRA, 2009), podendo ser caracterizado no seu todo ou em partes (RODRIGUES, 2004, SILVA, 2008). Segundo PEREIRA (2009), a simples enumeração das partes constitutivas corresponde ao grau zero da descrição.

Este tipo de texto implica, portanto, uma visão global (de um conjunto de coisas, pessoas, aspetos) e/ou a visão de determinados pormenores e vários planos de observação (NÓBREGA, 2007, RODRIGUES, 2004, SILVA, 2008), que em rigor têm, normalmente, uma ordem natural de acontecer, podendo ser, por exemplo, da esquerda para a direita, de cima para baixo, caracterização física primeiro e psicológica depois, etc. No entanto, esta ordem não é explícita nem previsível ao olhar-se para o objeto, dependendo, por essa razão, da subjetividade do locutor (RODRIGUES, 2004, SILVA, 2008).

O conceito de descrição e os componentes que o constituem não são alvo de pleno consenso entre os autores.

Segundo RODRIGUES (2004), a sequência descritiva é composta por quatro ações: captação da realidade (observamos o objeto que se pretende descrever e apontamos todos os seus pormenores), seleção e ordenação (as direções anteriormente expressas) e, por fim, a redação do texto ou divulgação através doutra forma (vocabulário expressivo e variado, presença de verbos *ser*, *haver*, *estar*, *ter*, maior utilização de substantivos, adjetivos e advérbios; os verbos no pretérito imperfeito e no presente do indicativo, recursos expressivos como comparação e personificação) (RODRIGUES, 2004), sendo os verbos conjugados, normalmente, na terceira pessoa (SCHIFFRIN, 1984).

Da descrição fazem parte processos básicos de designação, enumeração e qualificação (PEREIRA, 2009).

Segundo (ADAM, 1992), estão na base da sequência descritiva quatro operações: identificação (assinala-se o tema, o objeto de descrição), listagem (enumera-se as características e as partes em que um objeto se subdivide), o relacionamento (associa-se o objeto ou as suas partes a outro objeto, pela comparação ou metáfora, incluindo-se também as noções espaciais e temporais) e o encaixe por subtematização (torna-se uma das partes do todo como objeto de descrição,

dependendo da operação de listagem). Este autor acrescenta que os dois primeiros elementos da descrição – identificação e listagem – constituem a sua essência e garantem a unidade da sequência descritiva.

Ainda quanto ao conceito de relacionamento, a metáfora e a comparação tornam a descrição mais plausível. Muitas vezes, também se recorre a outras figuras de estilo, como personificações e adjetivação (RODRIGUES, 2004).

Por sua vez, NÓBREGA (2007), defende que o esquema descritivo é composto por ancoragem, relato das propriedades do objeto e dos seus componentes e por assimilação comparativa.

Para (MARQUESI, 2004), o texto descritivo organiza-se por designação, definição e individualização.

Segundo RODRIGUES (2004), as orientações de texto habitualmente facultadas são as seguintes: observar atentamente o objeto a descrever, selecionar os elementos observados e alinhar os elementos ao longo do texto de acordo com a ordem previamente definida (RODRIGUES, 2004).

Quanto às suas características, a possibilidade de resumir determinados elementos constitui a especificidade da descrição (SILVA, 2008). Esta pode ser considerada como um fragmento textual autónomo, uma forma discursiva estanque, delimitada e suficiente por si só (RODRIGUES, 2004).

Em relação ao tempo da descrição, SILVA (2008) refere que os dados que considera mais relevantes para analisar a expressão do tempo numa sequência textual são as formas verbais, adverbiais temporais, classes aspetuais das situações referidas e relações discursivas entre os enunciados.

São vários os elementos que podem constituir objeto de descrição, entre os quais: pessoas e personagens (tanto a nível de traços físicos como atributos psicológicos), animais, espaços (físicos, psicológicos ou sociais), fenómenos atmosféricos e todo o tipo de objetos (PEREIRA, 2009, RODRIGUES, 2004). Esta deve ser realizada de forma clara e viva para que as pessoas quase que os possam visualizar/sentir (RODRIGUES, 2004).

Por sua vez, a qualidade do objeto descrito também desempenha um papel relevante na qualidade da descrição efetuada (RODRIGUES, 2004).

Quanto aos locais onde são habitualmente inseridas, é frequente encontrar as sequências textuais descritivas inseridas e articuladas com sequências textuais de outros tipos (BIASI-RODRIGUES, 2002, PEREIRA, 2009, RODRIGUES, 2004). Um exemplo é o texto narrativo, em que a descrição é bastante vulgar (BIASI-RODRIGUES, 2002, PEREIRA, 2009), podendo caracterizar uma personagem ou um espaço social de forma a motivar o desenrolar da ação

(PEREIRA, 2009). Dificilmente a descrição é um elemento puro (apenas em dicionários e em livros técnicos) (BIASI-RODRIGUES, 2002).

A descrição, enquanto método de representação do discurso, é vista dentro do texto narrativo como um processo discursivo perfeitamente demarcável, que assume como objetivo de cumprir uma função representativa (RODRIGUES, 2004). Representa uma cópia/reprodução com especial relevância para a fidelidade e a captação do real através do olhar.

Pode recorrer a estereótipos metafóricos como a pintura, a fotografia, o filme, como formas fidedignas de captação e representação dos objetos, atendendo para o real (RODRIGUES, 2004).

A descrição é passível de integrar vários outros tipos de texto, como a carta de reclamação, os dicionários, as enciclopédias, o relatório, a publicidade, o roteiro turístico, entre outros (RODRIGUES, 2004).

As suas características dependem da sua finalidade. Por exemplo, a seleção do léxico depende do público-alvo (RODRIGUES, 2004). A imagem do ouvinte a quem é dirigida pode provocar alterações e variações modais/ configurativas. Deste modo, uma descrição técnica será, certamente, diferente de uma que não necessite de termos técnicos (RODRIGUES, 2004).

Segundo SILVA (2008), na tradição retórica, é atribuído um valor negativo à descrição e, quando comparada com a narração, são-lhe atribuídos certos defeitos, entre os quais: o facto de a descrição não ter uma ordem natural própria (a ordem de descrição dos elementos de um objeto é, normalmente, indiferente) e o facto de ter carácter estático (enquanto a narração tem um carácter dinâmico, e quando a descrição é inserida no meio desta, ocorre uma pausa temporal).

BUESCU (1990) discorda da ideia de pausa descritiva, visto que considera inviável a ideia de descrição atemporal, referindo que a descrição e a narração submetem ambas formas específicas de localização temporal na narrativa.

Ainda assim, PEREIRA (2000) defende que é possível não ler as descrições e no entanto não prejudicar o sentido da narração, devido ao seu carácter estático.

A possibilidade de alterar a ordem pela qual os elementos internos são descritos aquando de uma descrição e de a prolongar indefinidamente sugere que ela é anárquica com a ação, não provida, portanto, de movimento (SILVA, 2008).

A descrição consiste num momento de pausa pois a ação não avança (RODRIGUES, 2004), pelo que serve para constituir uma imagem atemporal do mundo (CHARAUDEAU, 2008). Este facto explica a razão pela qual o presente e o imperfeito são os tempos privilegiados da descrição (CHARAUDEAU, 2008). É referido que estes tempos verbais consistem na única forma de descrever uma ação (ANSCOMBE, 1979). Todavia, RUSSELL (1919) distingue o conhecimento direto do conhecimento por descrição e refere que muito do que se conhece é precisamente através da descrição.

Um outro aspeto é o da subjetividade. Se o mundo descrito se confunde, de certa forma, com os estados de alma daquele que descreve, considera-se uma descrição subjetiva. Se a descrição surge ancorada a um imaginário simbólico, que se pode abrir para o surreal, trata-se de uma descrição ficcional (CHARAUDEAU, 2008). Os efeitos de ficção devem ser abordados conjuntamente com os de realidade, os que provocam a sensação de realidade e de veracidade na descrição (CHARAUDEAU, 2008).

As instruções para produção de textos descritivos passam por: “observa a imagem e faz a sua descrição”, “escolhe um objeto quotidiano e descreve-o”, “elabora o teu próprio retrato”, “faz o retrato do teu melhor amigo”, entre outras (RODRIGUES, 2004). Estas indicações apontam para que a descrição seja um texto autónomo e autossuficiente (RODRIGUES, 2004).

CHARAUDEAU (2008) estabelece uma distinção entre descritivo e descrição, na medida em que considera que o primeiro termo é utilizado para definir um procedimento discursivo, o modo de organização (processo) do discurso e o termo descrição para definir um texto que se apresenta explicitamente como tal (resultado). Este autor acrescenta ainda que o descritivo pode integrar textos literários ou não literários.

Não obstante tudo o que foi referido anteriormente, autores consideram que não é possível estabelecer uma distinção absoluta entre narração e descrição (HAMON, 1993).

Contudo, a descrição induz uma atividade de leitura mais flutuante, menos programada, menos orientada, retrospectiva e mais relacionada com o reconhecimento e com a memória. Já a narração orienta rigidamente o ato de leitura, implica uma atividade prospetiva e mais ligada à compreensão. É, ainda, referido que a competência descritiva é lexical, enquanto que a narrativa é sintática (HAMON, 1993).

Para PEREIRA (2000), separar a competência lexical da competência sintática não faz sentido, pois a sintaxe apenas se atualiza com o léxico e se o léxico aparecesse isolado surgiria como uma lista de palavras. RIFFATERRE (1990) vai ao encontro desta ideia ao referir que não se pode dizer apenas que a sintaxe é narrativa e o léxico descritivo. GENNETE (1969) considera possível descrever sem narrar mas não o oposto, pois os objetos têm existência sem movimento enquanto que o movimento não existe sem objetos. A narração e a descrição podem exercer uma função de complementaridade (PEREIRA, 2000).

Apresenta-se relevante não menosprezar que o falante/escritor seleciona os parâmetros de produção (tópico, quantidade e forma de organização das informações mais ou menos explícitas, estratégias de organização do texto em termos de seleção lexical e das relações semântico-sintáticas) consoante o público-alvo, de forma a criar textualidade e interagir com o mesmo, quer se trate de um só indivíduo ou de um conjunto deles (BIASI-RODRIGUES, 2002).

A escolha de determinado tipo textual tem em conta fatores como instâncias sociais de uso, que envolvem as necessidades imediatas dos ouvintes/leitores, os objetivos e efeitos pretendidos pelo locutor e também as convenções que regulam cada esfera comunicativa (BIASI-RODRIGUES, 2002).

Revela-se igualmente importante referir que no evento de fala e na situação comunicativa interferem não só competências linguísticas como também comunicativas de determinado locutor (HYMES, 1974), uma vez que a língua realiza-se através de enunciados escritos e orais (BAKHTIN, 1986).

1.5. Aquisição da linguagem

São diversas as teorias que abordam o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Estas são, muitas vezes, divergentes e, por vezes, antagónicas (REBELO, 1993). Certos autores defendem que a linguagem provém de uma aprendizagem baseada em mecanismos de associação, imitação e reforço, estando o seu desenvolvimento dependente de estímulos e reforços ambientais – Teoria Comportamentalista (AZEVEDO et al., 2007, REBELO, 1993). Outros autores defendem que a aquisição da linguagem se relaciona com o desenvolvimento psicológico das crianças e que aprender a falar depende da aprendizagem ou maturação de outros processos cognitivos – Teoria Cognitivista (AZEVEDO et al., 2007, REBELO, 1993). Também há quem a considere um fenómeno humano, natural e espontâneo que depende de fatores como a idade mas também de capacidades inatas (maturação do sistema nervoso) – Teoria Inatista (AZEVEDO et al., 2007, RABELLO et al., 2009, REBELO, 1993). Segundo uma outra visão, a aquisição da linguagem pode ser considerada um processo segundo o qual o desenvolvimento humano evolui com base nas relações entre parceiros sociais, através das suas interações e mediações – Teoria Sócio-interacionista (AZEVEDO et al., 2007, RABELLO et al., 2009, REBELO, 1993).

A aquisição de linguagem na criança “segue todo o processo de desenvolvimento neurofisiológico, estando intrinsecamente ligada à cognição, ao relacionamento afectivo e emocional e à motricidade” (TELES, 2007/2008, p. 10). Deste modo, a aquisição da linguagem compreende um processo que ocorre por etapas, cada qual caracterizada pelo desencadeamento de novas capacidades e aquisições fonológicas, morfossintáticas e semânticas. Essas etapas podem, portanto, servir como indícios e parâmetros acerca do desenvolvimento da linguagem durante a infância (AZEVEDO et al., 2007).

Cada criança possui um ritmo próprio e característico/ idiossincrático de evolução a todos os níveis, sendo que a linguagem não constitui exceção. Desta forma, é importante ressaltar que as crianças não possuem todas o mesmo ritmo de desenvolvimento linguístico (RODRIGUES,

2008/2009). Há ainda alguns autores que defenderem que o desenvolvimento da linguagem difere entre crianças do género masculino e feminino da mesma faixa etária (BEITCHMAN et al., 1986).

Inicialmente, a relação entre a idade e o desenvolvimento da linguagem apresenta-se significativamente próxima. Todavia, em fases posteriores, tal deixa de acontecer, deixando de ser possível estabelecer fronteiras cronológicas rígidas entre fases de aquisição linguísticas (CASTRO, 2000). O desenvolvimento é um processo global que não se processa de forma dividida mas sim global e interativa (COSTA, 2008). Por vezes, o desenvolvimento é subdividido em áreas específicas, sendo a linguagem apenas um dos aspetos de uma interação mais complexa onde se entrecruzam as dimensões do desenvolvimento físico, sensorial e percetivo, do desenvolvimento cognitivo, inteligência, aprendizagem, memória, ou do desenvolvimento psicossocial (COSTA, 2008). Esta divisão, embora constitua uma abstração e um artificialismo, ocorre porque permite uma maior clareza e funcionalidade na descrição do desenvolvimento (COSTA, 2008).

De um modo geral, aos 6 anos, a nível semântico, a criança apercebe-se da rede de relações semânticas (que palavras iguais podem ter significados diferentes e palavras diferentes podem ter significados iguais) (PINTO, 2002). Adquire noções temporais (manhã, tarde, ontem, amanhã, dias da semana) e numeração ordinal (REBELO et al., 2006).

Em suma, até aos 5 anos o desenvolvimento é denominado precoce, ao invés do desenvolvimento subsequente, intitulado tardio – 6 aos 12 anos – o qual implica grandes aquisições a nível da metalinguagem, da metáfora, dos jogos de palavras, do humor linguístico, da voz passiva, das orações temporais, de outras formas subordinadas e ainda a nível de todo o desenvolvimento da leitura e escrita (NEVES, 1992).

A linguagem revela um papel fundamental noutras competências, como são disso exemplo a leitura e a escrita (ABREU et al., 2004).

Capítulo 2 - Metodologia

2.1. Obtenção das autorizações

Perante o objetivo deste estudo, analisar a coesão lexical em textos descritivos e narrativos em crianças do sexo masculino e do sexo feminino que frequentem o 1.º ano de escolaridade, contactou-se a Infancoop (Cooperativa de Pais Trabalhadores para o Apoio à Infância), que se situa na cidade de Caldas da Rainha.

Antes da aplicação das tarefas, foi solicitada autorização para a realização deste estudo. Foi redigido um consentimento informado, contendo, também, a explicação do estudo, para a escola (diretora e professora do 1.º ano) (anexo 1), assim como para os encarregados de educação das crianças (anexo 2). Depois de obtidas as respetivas autorizações por escrito, inclusive a da escola

(anexo 3), agendou-se um dia para a aplicação das tarefas, indo ao encontro da disponibilidade da professora do 1.º ano.

2.2. Aplicação das provas

No que concerne à vertente prática, ou seja, à realização das tarefas por parte das crianças participantes no estudo, esta decorreu em sessões individuais, com duração variável, dependendo das produções das crianças (de 3.5 minutos a 5 minutos).

Para a sua concretização foram seleccionadas as seguintes imagens:

- Imagem fixa (anexo 4), para a descrição (PEREIRA, 2009, RODRIGUES, 2004);
- Sequência de 4 imagens (anexo 5), para a narração (VIEIRA, 1997);
- Imagem de uma sequência (anexo 6), de modo a aferir se as crianças optavam por narrar, descrever ou proceder a ambas.

Como se pode verificar no anexo 4, a imagem fixa é a de um quarto. Esta foi seleccionada pelo facto de ser um local que faz parte do quotidiano de todas as crianças, podendo, por isso, funcionar como um estímulo para a sua descrição. De acordo com o mesmo raciocínio, foi seleccionada uma sequência que demonstra uma ação do quotidiano das crianças. Ela representa um menino a acordar, a levantar-se, a vestir-se e a ir para a escola. Por sua vez, a imagem isolada, retirada de uma sequência, também representa uma ação bastante vulgar, que consiste em uma senhora a limpar uma jarra que está partida no chão.

A instrução facultada aos alunos para a realização das tarefas foi feita sempre da mesma forma, tendo-se pedido, inicialmente, antes da apresentação de qualquer imagem, que eles falassem acerca das imagens que lhes iam sendo apresentadas. Sempre que a criança manifestava dificuldades, acrescentou-se: “diz-me o que vês” (RODRIGUES, 2004), para a imagem fixa e “diz-me o que está a acontecer aqui”, para a sequência. Na imagem da terceira tarefa optou-se por não se dizer nada, de modo a não interferir na opção de narrar e/ou descrever.

Era previsível que a fadiga dos alunos fosse um fator a ter em conta; no entanto, não foi necessário ter em conta este fator devido à curta duração das tarefas.

Antes de iniciar as tarefas, com a finalidade de criar empatia com a criança, foi estabelecida uma breve conversa informal. Ainda assim, sempre que a criança demonstrava timidez, foram-lhe fornecidas algumas ajudas verbais, ou seja, palavras de motivação e incentivo, tais como: “E mais?”, “pois” e “sim”, nunca sendo fornecido qualquer tipo de feedback negativo relativo à sua prestação.

Ainda antes da realização da tarefa, foi preenchida uma pequena anamnese (anexo 7) com a colaboração da criança, pedindo-se, no entanto, no final, à professora que completasse e confirmasse a informação cedida pelas crianças.

Foi utilizado um gravador de áudio (Olympus), de modo a possibilitar uma análise dos dados mais fidedigna e a futura transcrição dos mesmos.

As tarefas foram realizadas no mês de abril de 2012.

2.3. Transcrição – Versão conservadora

No que respeita à transcrição do material áudio, esta (anexo 8) foi realizada de acordo com as Normas de Transcrição do Corpus Dialectal com Anotação Sintáctica (MAGRO et al., 2003).

De seguida serão apresentadas as normas que se aplicaram nas transcrições efetuadas para o presente estudo.

Antes de cada excerto de transcrição é preenchido um pequeno cabeçalho com informação considerada relevante e necessária. O formato de cabeçalho ideal seria o que se segue:

Código de identificação do ficheiro:	
Localidade: Distrito:	Concelho: Data:
Informante1: Idade:	Sexo: Escolaridade:
Informante2: Idade:	Sexo: Escolaridade:
Informante3: Idade:	Sexo: Escolaridade:
Fonte: Inquiridor1: Cassete nº: lado: min:	Inquiridor2:
Assunto:	
Tipo de transcrição: Autor da primeira transcrição: Autor da revisão final: CD nº: faixa:	Data da primeira transcrição: Data da revisão final:

Figura 2 - Formato de Cabeçalho

No entanto, neste trabalho, devido ao facto de não se ter tido acesso a todos os itens, apenas os mais importantes foram preenchidos: código de identificação do ficheiro, concelho, distrito, data, sexo, idade, escolaridade, inquiridor e autor da transcrição.

No decorrer do diálogo revela-se necessário distinguir o inquiridor do informante. Para isso, são usadas mudanças de parágrafo. Acrescenta-se, ainda, INF e INQ antes do discurso do informante e do inquiridor, respetivamente. Nos casos em que há mais do que um inquiridor ou informante, estes são numerados (INQ1, INQ2,...; INF1, INF2,...). No entanto, no presente trabalho, tal não sucede. De acrescentar que o discurso do inquiridor apresenta-se em itálico.

Em caso de ocorrência de produções sobrepostas, as palavras ditas em simultâneo serão assinaladas, sublinhando-se, de forma tão precisa quanto possível. Nas situações em que ocorre sobreposição em apenas metade da palavra, esta é sublinhada na sua totalidade.

Todos os numerais são transcritos por extenso, excetuando-se a transcrição de algarismos.

Toda a transcrição ortográfica é efetuada em minúsculas, à exceção de:

(i) a representação de siglas e acrónimos;

(ii) a primeira letra de :

- Antropónimos e topónimos
- Nomes de instituições e de sectores ou órgãos das mesmas
- Títulos de livros, publicações periódicas e produções artísticas de qualquer género
- Formas de tratamento institucionais e de cortesia

(iii) o início de frase – em início de tomada de palavra ou depois de sinal de pontuação forte, i.e. ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências.

Quando os inquiridores interrompem frases completas dos informantes, não se recorre à utilização de maiúsculas.

Em relação à pontuação, esta é usada de acordo com as normas de pontuação da ortografia corrente, sendo utilizados os seguintes sinais:

. (ponto)

, (virgula)

; (ponto e vírgula)

? (ponto de interrogação)

! (ponto de exclamação)

... (reticências)

: (dois pontos)

“” (aspas)

- - (travessões)

Quanto à transcrição de variantes fonéticas e morfológicas, esta é realizada à semelhança da ortografia oficial portuguesa, à exceção de raros casos que não se verificam no presente estudo. Por outro lado, o objetivo deste trabalho também não passa por analisar particularidades fonológicas.

A repetição consecutiva de sequências é apresentada entre parenteses retos e identificada com o código “RP”.

As hesitações correspondentes a pausas, não preenchidas por material sonoro, com maior ou menor dimensão, são assinaladas por “(HAMON)”.

Por sua vez, as pausas preenchidas por material sonoro são assinaladas por “{fp}”, quando se trata, por exemplo, do alongamento de uma vogal nasal ou oral. Ao invés, quando a pausa é preenchida pelo prolongamento da palavra anterior, o código “{fp}” surge imediatamente a seguir

à mesma, sem espaço. Ainda quando não existe pausa entre a palavra preenchida e a palavra seguinte, o símbolo “{fp}” é inserido imediatamente antes da palavra, também sem espaço.

Quando há incerteza por parte do transcritor relativamente aos segmentos discursivos aplicam-se parenteses curvos: “()”.

Quando há percepções dúbias relativamente a uma produção são apresentadas todas as hipóteses, sendo que a primeira surge entre parenteses curvos “()” e a(s) seguinte(s) entre barras oblíquas “/”. Estas são separadas por um espaço.

De seguida, passou-se para a pesquisa e análise de elos de coesão lexical.

2.4. Informantes

Com a colaboração da professora do 1.º ano, foram seleccionadas 10 crianças (5 do sexo masculino e 5 do sexo feminino). A professora foi informada de que frequentar terapia da fala consistia num critério de exclusão, pelo que essas crianças não entraram no estudo. De entre as restantes, as 10 foram escolhidas de forma aleatória.

Capítulo 3 – Resultados

Neste capítulo pretende-se efetuar uma análise quantitativa e qualitativa dos resultados obtidos aquando da análise da coesão lexical de textos descritivos e narrativos de crianças do sexo masculino e do sexo feminino.

A pesquisa dos elos coesivos lexicais das crianças deu origem a duas categorias: elos coesivos lexicais por repetição (REP) e outros (OUT). Esta necessidade deveu-se ao facto de a grande maioria ser por repetição e também de ter significado diferente, como mais adiante será abordado.

Perante a recolha dos elos coesivos lexicais decidiu-se comparar diferentes parâmetros, sendo eles:

- 3.1. Elos coesivos REP nos textos descritivos com elos coesivos REP nos textos narrativos;
- 3.2. Elos coesivos OUT nos textos descritivos com elos coesivos OUT nos textos narrativos;
- 3.3. Elos coesivos REP nos textos descritivos com elos coesivos REP nos textos narrativos das crianças do sexo masculino;
- 3.4. Elos coesivos OUT nos textos descritivos com elos coesivos OUT nos textos narrativos das crianças do sexo masculino;

3.5. Elos coesivos REP nos textos descritivos com elos coesivos REP nos textos narrativos das crianças do sexo feminino;

3.6. Elos coesivos OUT nos textos descritivos com elos coesivos OUT nos textos narrativos das crianças do sexo feminino;

3.7. Elos coesivos REP das crianças do sexo masculino com elos coesivos REP das crianças do sexo feminino;

3.8. Elos coesivos OUT das crianças do sexo masculino com elos coesivos OUT das crianças do sexo feminino;

Os dados foram introduzidos no SPSS. Uma vez que a amostra é reduzida (n=10), optou-se pela realização de testes não paramétricos, considerando-se os mais indicados o teste de Wilcoxon e o teste de Mann Whitney (MAROCO, 2007).

3.1. Elos coesivos REP nos textos descritivos com elos coesivos REP nos textos narrativos

Aluno	Descrição REP	Narração REP	Aluno	Descrição REP	Narração REP
1	0,053 (5,3%)	0,043 (4,3%)	6	0,059 (5,9%)	0,103 (10,3%)
2	0,000 (0,0%)	0,146 (14,6%)	7	0,031 (3,1%)	0,231 (23,1%)
3	0,000 (0,0%)	0,040 (4,0%)	8	0,000 (0,0%)	0,137 (13,7%)
4	0,000 (0,0%)	0,071 (7,1%)	9	0,000 (0,0%)	0,036 (3,6%)
5	0,096 (9,6%)	0,000 (0,0%)	10	0,000 (0,0%)	0,031 (3,1%)

Tabela 3 - Resultados da Descrição REP e da Narração REP

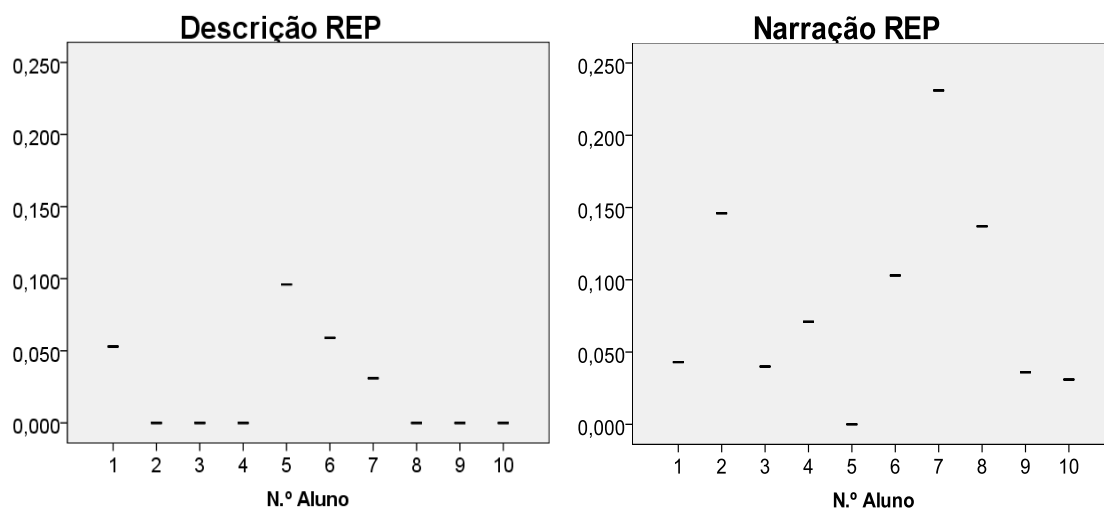


Gráfico 1 - Descrição REP; Narração REP

Como se pode observar na tabela e, de uma forma mais prática, nos gráficos acima, a narração REP apresenta valores mais elevados, para a quase totalidade das crianças (não se verifica em duas delas). Através do teste de Wilcoxon, conclui-se que estes resultados são significativos, ou

seja, existem diferenças medianas estatisticamente significativas em função do tipo de texto (p-value=0,045).

3.2. Elos coesivos OUT nos textos descritivos com elos coesivos OUT nos textos narrativos

Aluno	Descrição OUT	Narração OUT	Aluno	Descrição OUT	Narração OUT
1	0,053 (5,3%)	0,043 (4,3%)	6	0,098 (9,8%)	0,034 (3,4%)
2	0,069 (6,9%)	0,039 (3,9%)	7	0,156 (15,6%)	0,038 (3,8%)
3	0,143 (14,3%)	0,000 (0,0%)	8	0,105 (10,5%)	0,052 (5,2%)
4	0,194 (19,4%)	0,071 (7,1%)	9	0,053 (5,3%)	0,048 (4,8%)
5	0,123 (12,3%)	0,125 (12,5%)	10	0,154 (15,4%)	0,047 (4,7%)

Tabela 4 - Resultados da Descrição OUT e da Narração OUT

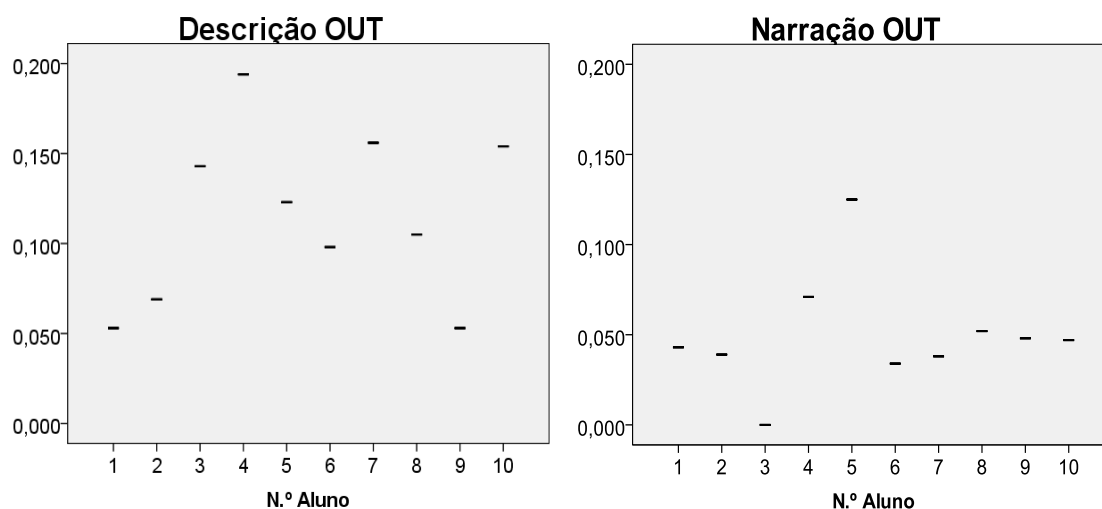


Gráfico 2 - Descrição OUT; Narração OUT

Ao contrário do que acontece na situação anterior, a descrição OUT, na maioria dos casos, apresenta valores mais elevados. Através do teste de Wilcoxon, conclui-se que estes resultados são significativos, ou seja, existem diferenças medianas estatisticamente significativas em função do tipo de texto (p-value=0,004).

3.3. Elos coesivos REP nos textos descritivos com elos coesivos REP nos textos narrativos das crianças do sexo masculino

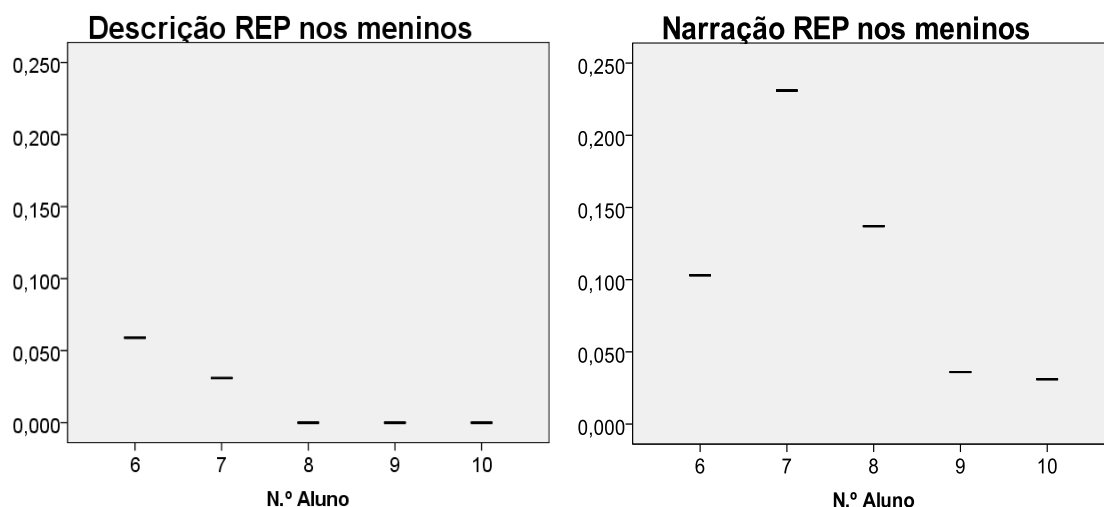


Gráfico 3 - Descrição REP nos meninos; Narração REP nos meninos

Ao analisar apenas as crianças do sexo masculino, mais uma vez observa-se que a narração apresenta valores mais elevados do que a descrição. Contudo, o teste de Wilcoxon evidencia que estes valores não são estatisticamente significativos, ou seja, as diferenças nas medianas não são estatisticamente significativas ($p\text{-value}=0,063$).

3.4. Elos coesivos OUT nos textos descritivos com elos coesivos OUT nos textos narrativos das crianças do sexo masculino

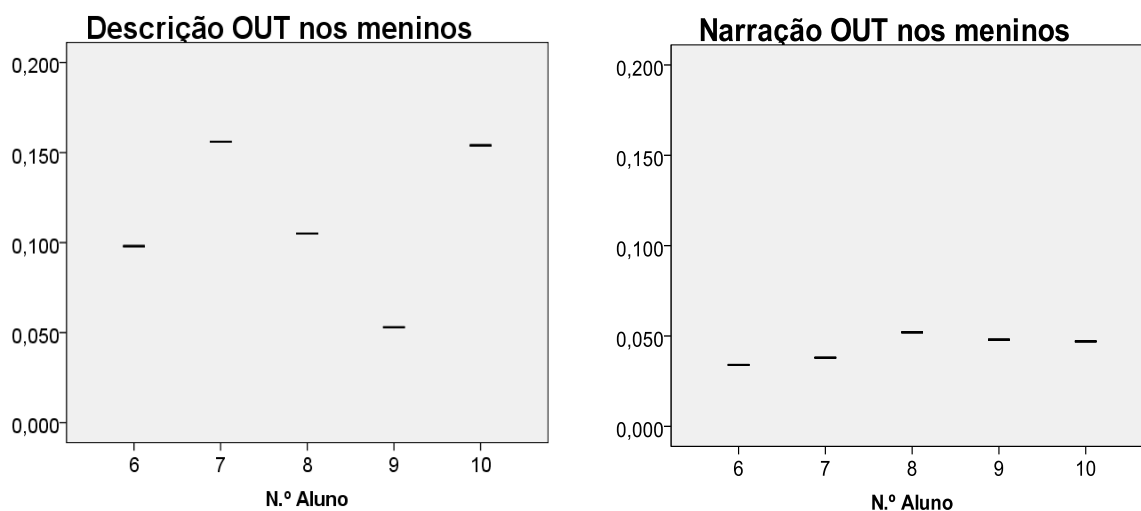


Gráfico 4 - Descrição OUT nos meninos; Narração OUT nos meninos

Analisando apenas as crianças do sexo masculino observa-se também que a descrição OUT apresenta, regra geral, valores mais elevados. Através da aplicação do teste de Wilcoxon, concluiu-se que estes valores não são estatisticamente significativos ($p\text{-value}=0,063$).

3.5. Elos coesivos REP nos textos descritivos com elos coesivos REP nos textos narrativos das crianças do sexo feminino

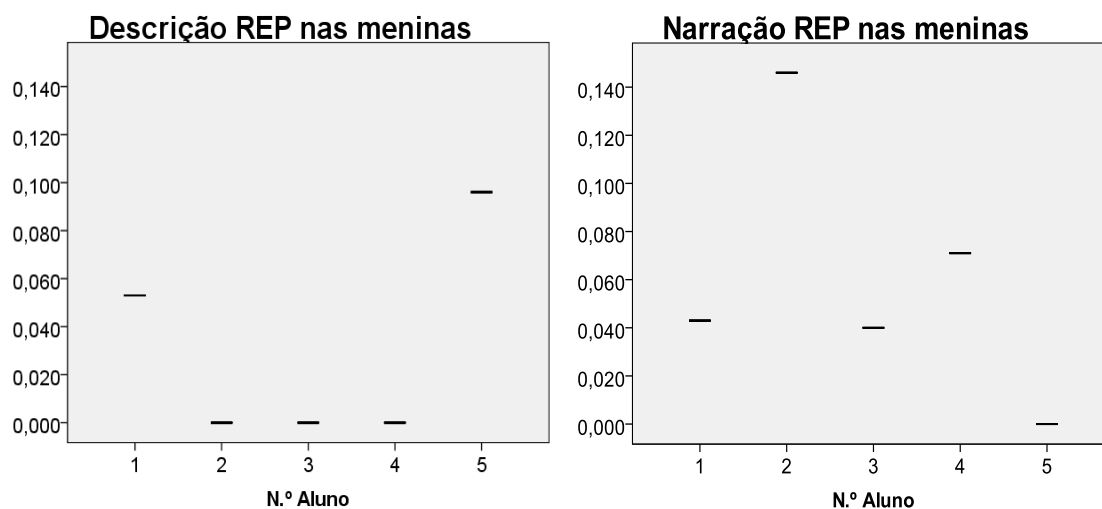


Gráfico 5 - Descrição REP nas meninas; Narração REP nas meninas

Desta vez, isolando os resultados obtidos com as crianças do sexo feminino, é possível verificar que, na maioria dos casos, a narração, relativamente aos elos REP, teve valores acima da descrição. No entanto, o teste de Wilcoxon permite inferir que essa diferença não é estatisticamente significativa ($p\text{-value}=0,625$).

3.6. Elos coesivos OUT nos textos descritivos com elos coesivos OUT nos textos narrativos das crianças do sexo feminino

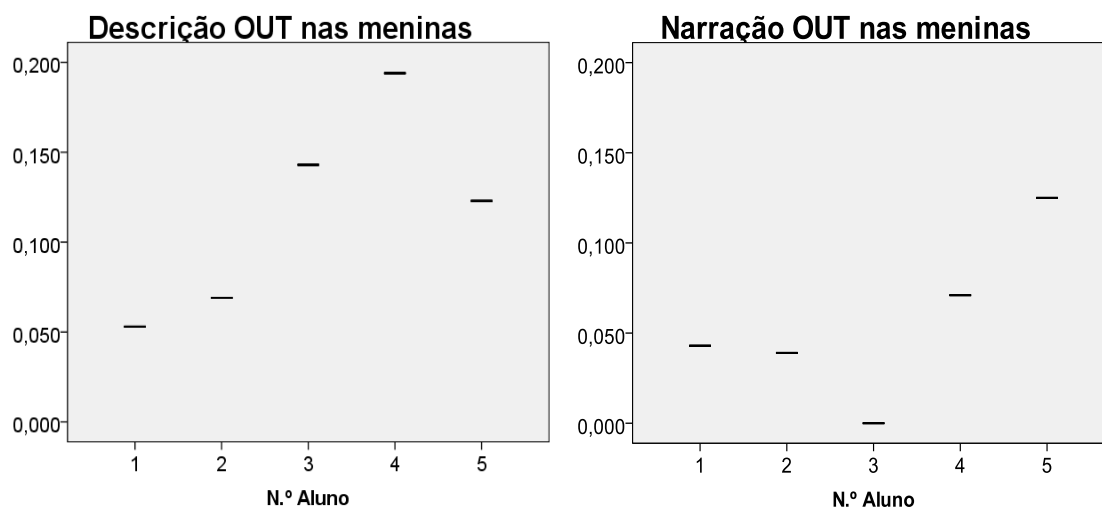


Gráfico 6 - Descrição OUT nas meninas; Narração OUT nas meninas

Já relativamente aos elos OUT, a descrição teve valores superiores à narração na maioria dos casos. Ainda assim, através do teste de Wilcoxon depreende-se que esta diferença não é estatisticamente significativa ($p\text{-value}=0,125$).

3.7. Elos coesivos REP das crianças do sexo masculino com elos coesivos REP das crianças do sexo feminino

Aluno	Descrição e Narração REP meninas	Aluno	Descrição e Narração REP meninos
1	0,050 (5,0%)	6	0,083 (8,3%)
2	0,119 (11,9%)	7	0,121 (12,1%)
3	0,026 (2,6%)	8	0,122 (12,2%)
4	0,020 (2,0%)	9	0,021 (2,1%)
5	0,079 (7,9%)	10	0,026 (2,6%)

Tabela 5 - Resultados dos elos coesivos REP dos meninos e das meninas

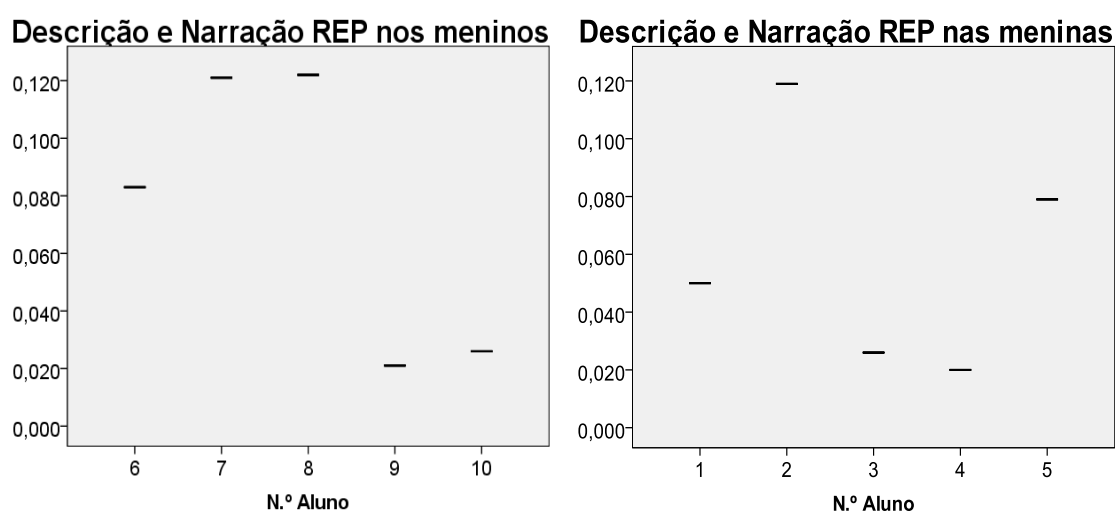


Gráfico 7 - Descrição e Narração REP nos meninos; Descrição e Narração REP nas meninas

Observando a tabela e/ou o gráfico, é possível verificar que na maioria dos casos as crianças do sexo masculino apresentam mais elos coesivos REP do que as do sexo feminino. Através do teste de Mann Whitney, foi possível deduzir que esta diferença não é significativa ($p\text{-value}=0,452$).

3.8. Elos coesivos OUT das crianças do sexo masculino com elos coesivos OUT das crianças do sexo feminino

Aluno	Descrição e Narração OUT meninas	Aluno	Descrição e Narração OUT meninos
1	0,050 (5,0%)	6	0,064 (6,4%)
2	0,038 (3,8%)	7	0,103 (10,3%)
3	0,026 (2,6%)	8	0,058 (5,8%)
4	0,160 (16,0%)	9	0,050 (5,0%)
5	0,124 (12,4%)	10	0,065 (6,5%)

Tabela 6 - Resultados dos elos coesivos OUT dos meninos e das meninas

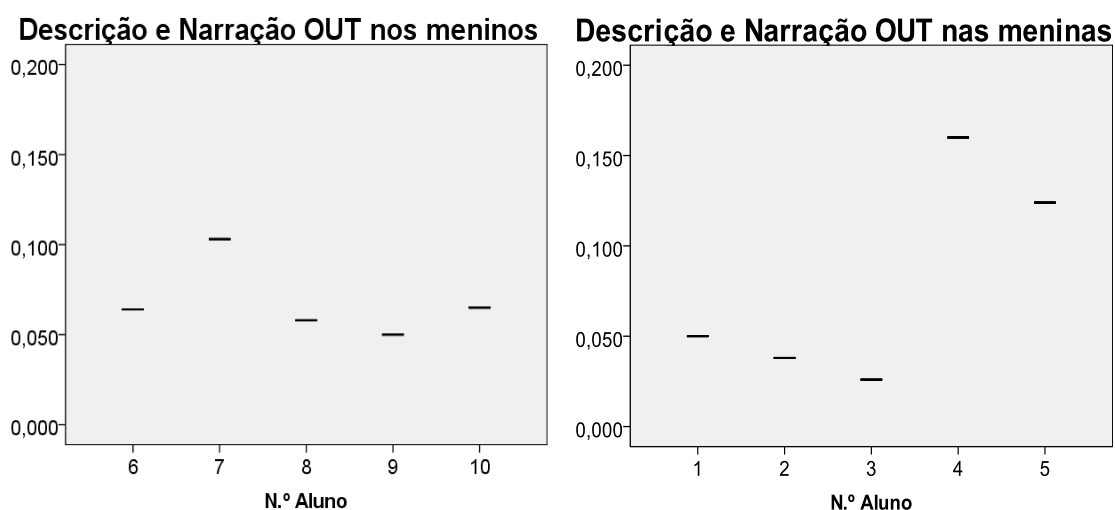


Gráfico 8 - Descrição e Narração OUT nos meninos; Descrição e Narração OUT nas meninas

Relativamente aos elos coesivos lexicais OUT, aparentemente, as crianças do sexo masculino apresentam taxas ligeiramente superiores. Todavia, o teste de Mann Whitney refere que estes valores não são estatisticamente significativos ($p\text{-value}=0,738$).

Para finalizar a exposição dos resultados, apresenta-se os resultados relativos à última imagem, em que as crianças podiam optar por descrever e/ou narrar.

Aluno	Descrição	Narração	Aluno	Descrição	Narração
1	X		6		X
2		X	7	X	
3		X	8		X
4	X		9	X	
5	X		10		X

Tabela 7 - Resultados da última imagem (narrar e/ou descrever)

Como esta tabela denota, as crianças optaram de igual forma por descrever e/ou narrar.

Capítulo 4 – Discussão dos Resultados

Neste capítulo objetiva-se salientar os resultados mais relevantes e confrontá-los com dados da bibliografia, sempre que possível. Pretende-se também inferir acerca de possíveis causas relacionadas.

Antes de mais, é importante referir a razão pela qual os elos coesivos lexicais por repetição foram analisados à parte dos restantes, explicar o porquê destes últimos serem analisados em conjunto e referir quais foram apresentados.

Uma criança, ao apresentar um elevado número de repetições, revela uma variedade lexical reduzida, e vai ao encontro do princípio da economia do léxico devido à redundância (CORREIA, 1995). Por outro lado, ao apresentar qualquer um dos outros elos de coesão lexical, revela um vocabulário mais vasto, na medida em que surgem novas palavras, e, por consequência, mais coeso (CORREIA, 1995).

Além de elos por repetição, verificou-se a presença das relações de sinonímia-antonímia, hiponímia-hiperonímia, holonímia-meronímia e de outras relações semânticas não sistematizadas, pertencentes também ao fenómeno de colocação. Quanto a estas últimas, como podem ter um carácter um pouco subjetivo (GAMA, 2009), procurou-se, acima de tudo, reger pela coerência e seleccionar os mais significativos.

Remetendo, agora, para os resultados obtidos, começando pela comparação dos elos REP apresentados na descrição e os apresentados na narração, é compreensível que a narração apresente valores mais elevados, pois exige a um maior raciocínio e organização de ideias, para a exposição de factos e acontecimentos (GALEMBECK, 2006), do que a descrição, em que a criança apenas tem que expor as características de seres e objetos que vê (GALEMBECK, 2006).

Quanto aos elos OUT, o mesmo já não sucede, pois na descrição é mais frequente encontrá-los. Por exemplo, ao descrever a imagem de um quarto, como aconteceu neste estudo, é mais vulgar encontrar relações de meronímia-holonímia e outras relações semânticas não sistematizadas, do que propriamente repetição de elementos.

Ao ser feita uma análise apenas das crianças do sexo masculino, comparando mais uma vez a descrição com a narração quanto aos elos REP, as diferenças não são estatisticamente significativas. O mesmo acontece relativamente aos elos OUT e, nas meninas, relativamente a ambas as categorias. Ainda assim, os resultados estão de acordo com os anteriormente apresentados. Tanto as crianças do sexo masculino como as do sexo feminino apresentaram uma percentagem superior de elos REP na narração e superior de elos OUT na descrição. Uma razão que pode justificar o facto de a diferença não ser significativa é a limitada amostra (MAROCO, 2007), pois, ao analisar-se a variante sexo por categorias, esta foi reduzida para metade.

Em relação à comparação entre crianças do sexo masculino e as do sexo feminino, para os elos REP, através da visualização dos gráficos, observa-se que os meninos apresentaram mais elos deste género do que as meninas, o que está de acordo com BEITCHMAN et al. (1986), que defende que ocorre uma diferença no desenvolvimento a nível da linguagem entre crianças do sexo masculino e as do sexo feminino. Contudo, essa diferença não foi estatisticamente significativa.

Já no que respeita aos elos OUT, não é fácil referir qual dos sexos apresentou uma maior percentagem, e o teste estatístico de Mann-Whitney vai ao encontro desta afirmação, ao salientar que a diferença não é estatisticamente significativa.

Relativamente à última imagem, em que as crianças podiam optar por descrever ou narrar, foi notório que a maioria optou por ambas as coisas, o que pode ser compreendido pela escassez de textos homogêneos, sendo, por isso, frequente a narração e a descrição exercerem uma função de complementaridade (PEREIRA, 2000). Embora no texto de cada criança seja mais predominante um dos dois tipos de texto, no geral não houve nenhum que predominasse, apresentando-se alternados por ambos os sexos.

Capítulo 5 – Conclusões

Nos tempos atuais, cada vez mais surgem crianças com dificuldades a nível da semântica, o que muitas vezes se repercute no desempenho a nível da leitura e da escrita. Sabe-se que a linguagem desempenha um papel crucial na evolução de uma criança (ACOSTA, 2003, RIGOLET, 2006).

Por esta razão, revela-se pertinente e extremamente importante analisar e estudar temas relacionados com a semântica, esmiuçando e indo ao fundo da questão o quanto possível. Desta forma, procurou-se perceber a origem de determinados problemas e dificuldades para se poder orientar uma possível intervenção em Terapia da Fala mais direccionada à real dificuldade da criança.

Este estudo teve como objetivo analisar a coesão lexical em textos descritivos e narrativos de crianças do sexo feminino e do sexo masculino. Perante a aplicação das provas e a análise minuciosa dos resultados, foi possível extraírem-se conclusões.

Deste modo, primeiramente foi comparada a taxa de incidentes de elos REP na descrição, com a mesma na narração, no total da amostra, independentemente de se tratar de crianças do sexo masculino ou feminino. Desta comparação extraiu-se, portanto, que na narração surgem mais elos REP, o que não pode levar a concluir que se trata de um texto mais coeso.

Relativamente aos elos OUT, estes foram mais abundantes na descrição, o que, por sua vez, já denota a existência de mais coesão e de uma diversidade lexical superior.

Em relação à comparação entre meninos e meninas, não foi detetada uma diferença significativa, pelo que, por este estudo, se pode concluir que o seu desenvolvimento a este nível é equiparável.

Após os relatos das conclusões extraídas, resta acrescentar que este estudo consistiu numa mais-valia a muitos níveis, nomeadamente, na medida em que a mestranda teve oportunidade de alargar e enriquecer significativamente os seus conhecimentos nesta área e também pelo facto de contribuir para o melhoramento dos conhecimentos nesta temática e produzir mais dados.

4.1. Sugestões para Trabalhos Futuros

Reconhecendo, evidentemente, que qualquer trabalho é passível de ser complementado, revisto e até atualizado, há alguns aspetos que poderiam ser tidos em conta num estudo futuro.

Deste modo, poder-se-ia alargar a amostra, abrangendo mais escolas e também mais faixas etárias de alunos mais velhos, de modo que os resultados se pudessem generalizar. Desta forma, conseguir-se-ia um conjunto de elos lexicais mais alargado, podendo-se analisar individualmente mais categorias.

Uma outra ideia pertinente seria aumentar o número de imagens de cada tipo, de modo a provocar um discurso mais extenso por parte de cada criança.

Num estudo futuro, seria relevante e oportuno analisar a distância entre os elos, proximal, medial e tardia.

Referências Bibliográficas

ABREU, MARIA; NUNES, TEREZINHA; ROSA, JOÃO - Desenvolvimento da escrita: criação e validação de um teste de avaliação da escrita do 2º ao 4º ano. (2004).

ACOSTA, VÍCTOR M. - Avaliação da Linguagem: Teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil. Santos, 2003.

ADAM, J-M. - Le texte narratif. Paris: Nathan, 1985.

ADAM, J. M. - Les textes: Types et prototypes Paris: Nathan, 1992.

ALBADALEJO, TOMÁS- Semántica extensional e intensionalizacion literaria: el texto narrativo. 1990.

ALEIXO, CONCEIÇÃO ANTUNES - A vez e a voz da escrita. 1ª. Lisboa, 2005.

ANSCOMBE, G.E.M.- Under a Description. 1979.

ANTUNES, IRANDÉ - Lutar com as palavras: coesão e coerência. São Paulo, 2005.

AZEVEDO, A. [et al.] - Estudo Sobre a Aquisição da Linguagem em Crianças., 2007.

BAKHTIN, M. M.- Speech Genres and other late Essays. Austin: University of Texas

Press, 1986.

BEAUGRANDE & DRESSLER - Introduction to text linguistics. London, 1981.

BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. N. - Introducción a la lingüística del texto. Barcelona, 1997.

BEITCHMAN, JH [et al.] - Prevalence of speech and language disorders in 5-year-old kindergarten children in the Ottawa-Carleton region. Journal of Speech and Hearing Disorders. Vol. 51 (1986), p. 98-110.

BENVENISTE, E. - Problemas de lingüística geral II. Campinas: Pontes, 1989.

BIASI-RODRIGUES, BERNARDETE - A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo?, 2002.

BOOTH, WAYNE C. - A retórica da ficção. Lisboa: Arcádia, 1980.

BUESCU, HELENA C. - Incidências do Olhar: Percepção e Representação. Caminho, Lisboa, 1990.

CAETANO, PAULO HENRIQUE - A palavra-chave racismo e suas relações lexicais: uma análise crítica dos discursos sobre relações raciais brasileiras em corpus de jornal impresso. 2007.

CASTRO, DE SÃO LUÍS - Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna. Universidade Aberta, 2000.

CHARAUDEAU, P. - Grammaire du sens et de l'expression Parris: Hachette, 1992.

CHARAUDEAU, PATRICK - Linguagem e discurso. Modos de organização. São Paulo, 2008.

CHAROLLES, M. - Intoduction aux problèmes de la cohérence des textes. Besançon, 1978.

COIMBRA, ROSA LÍDIA - Para além da frase: Problemas de coesão textual na produção do PLE. [em linha]. (2001). [Consult. Disponível na

CORREIA, MARGARIDA- O léxico na economia da língua: Ciência da Informação. 1995.

COSERIU, EUGENIO - El hombre y su lenguaje. Madrid, 1977.

COSTA, MARIA DE FÁTIMA FERREIRA DE ANDRADE - Perturbações da linguagem na criança: caracterização e retrato-tipo. Universidade de Aveiro, 2008.

CRUZ, RICARDO SOUZA- Walter Benjamin: o valor da narração e o papel do justo. Universidade Federal da Bahia, 2007. Disponível em WWW:<URL:http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2959>.

DUARTE, I. - Aspectos Linguísticos da organização textual In Mateus et al. - Gramática da Língua Portuguesa. 2003.

FÁVERO, L. L.- Coesão e Coerência textual. São Paulo: Ática, 2007.

FÁVERO, L.L. & KOCH, I. G. V. - Linguística textual: introdução. São Paulo, 1983.

FIGUEIREDO, OLÍVIA MARIA - As noções de adequação, coerência e coesão e seus modos de operacionalização. Porto : Universidade do Porto. Faculdade de Letras, 2006.

FONSECA, J. - Linguística e Texto/ Discurso: teoria, descrição, aplicação. Lisboa (ICALP), 1992.

FONSECA, JOAQUIM- Coerência do Texto. Porto: FLUP: in Línguas e Literatura - Revista da Faculdade de Letras do Porto, II Série (Vol. V - Tomo 1), 1988.

FONSECA, JOAQUIM - Estudos de Sintaxe-Semântica e Pragmática do Português. Porto: Porto Editora, 1993.

FREITAS, JESUANE LUCAS DE - Questões de coesão gramatical e lexical em textos dissertativo-argumentativos de alunos do ENEM. Universidade do Porto, 2009.

GALEMBECK, PAULA DE TARSO - Correlação entre descontinuidade tópica e alternância de tipos textuais em entrevistas (Projetos NURC/SP e NURC/RJ). (2006).

GAMA, BÁRBARA - O Léxico em Aulas de PLE - Um Contributo para o Ensino de Colocações. Porto: Universidade do Porto, 2009.

GENNETE, GÉRARD - Frontières du Récit. Figures II, Éditions du Seuil, Paris, 1969.

HALLIDAY & HASAN - Cohesion in English. London, 1976.

HALLIDAY, M. A. K. - An introduction to functional grammar. London: Edward Arnold 1994.

HAMON, PHILIPPE - Du Descriptif. Hachete, Paris, 1993

HYMES, D.- Foundations in Sociolinguistics. University of Pennsylvania Press, 1974.

IRWIN, JUDITH W. - Understanding and Teaching Cohesion Comprehension. Newark, 1986.

KOCH, INGEDORE G. V.- Coesão Textual. 10ª: ed. São Paulo, 1998.

KOCH, INGEDORE G. VILLAÇA; TRAVAGLIA, LUIZ CARLOS- Coerência Textual. 15ª: ed. São Paulo, 2003.

LABOV, W; WALETZKY, J- Narrative analysis: Oral versions of personal experience. Columbia University and Harvard University, 1967.

LOPES, ANA CRISTINA MACÁRIO- Texto e Coerência Revista Portuguesa de Humanidades. Braga, 2005.

LUNA, XAVIER - La coherència i la cohesió del text. In: CAMPS, Anna et al. Text i ensenyament: una aproximació interdisciplinària. Barcelona: Barcanova Educació, 1990.

MAGRO, CATARINA [et al.] - Normas de Transcrição - CORDIAL-SIN (Corpus Dialectal com Anotação Sintáctica). (2003).

MAROCO, JOÃO - Análise Estatística - Com Utilização do SPSS. (2007).

MARQUES, ISILDA GASPAR - Anáfora associativa - propostas de abordagem em contexto escolar. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2009.

MARQUESI, SUELI CRISTINA - A Organização do Texto Descritivo em Língua Portuguesa. Editora Lucerna, 2004.

MATEUS, M. H. M. ET ALII - Gramática da Língua Portuguesa. Lisboa: Caminho, 1992.

MATEUS, MARIA H. MIRA [et al.] - Gramática da Língua Portuguesa. 4.a edição. Lisboa, 1989.

MIRANDA, ANA MARGARIDA BARBOSA - Expressão escrita e coesão lexical em textos de alunos de Português e de Espanhol Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2009.

MORAIS, MARIA DA FELICIDADE ARAÚJO - Textos de tipo narrativo e descritivo: Diferenças tipológicas em posição temática. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 1998.

MUNGIOLI, MARIA CRISTINA PALMA - Apontamentos para o estudo da narrativa. 2007.

NEVES, SYLVIANE ANGÈLE RIGOLE - Análise Descritiva da Aquisição de Alguns Aspectos Linguísticos em Crianças de Idade Pré-Escolar. Escola Superior de Educação do Porto, 1992.

NÓBREGA, MARIA JOSÉ - Sequências textuais: formas linguísticas recorrentes. (2007).

OLIVEIRA, INÊS DA CONCEIÇÃO PINTO DE - Coesão Interfrásica : Os conectores discursivos em produções escritas de alunos de PLE. Porto, 2010.

PALINHOS, JORGE MIGUEL FERRÃO - Variedades textuais à luz da Linguística de Texto - análise de três casos. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005.

PARKER, JOHN MORRIS; COIMBRA, ROSA LÍDIA- Factores de Coesão no Ensino do Texto Poético. Universidade de Aveiro, 1988.

PEREIRA, MARIA DA CONCEIÇÃO BAPTISTA MARQUES - Visibilidade e Descrição. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2000.

PEREIRA, RUI A.- Gramática do Texto. FLUC, 2008.

PEREIRA, RUI ABEL - Protótipos Textuais. FLUC, 2009.

PINTO, FELISBELA PRAZERES - A gestão curricular e o desenvolvimento de competências (meta)linguísticas na criança de 4 e 5 anos. Universidade de Aveiro, 2002.

POLÓNIO, DIOGO MARIA DE MATOS - Pragmática linguística: coesão e coerência textual. Instituto Politécnico de Viseu, 1997.

PUÉRTOLAS, JÚLIO RODRIGUEZ - Manual Lengua Castellana y Literatura. Madrid, 2005.

RABELLO, ELAINE; PASSOS, JOSÉ SILVEIRA - Vygotsky e o desenvolvimento humano. 2009.

REBELO, ANA CRISTINA; VIDAL, ANA PAULA - Desenvolvimento da Linguagem e Sinais de Alerta: Construção e Validação de Um Folheto Informativo. Edições Colibri, 2006.

REBELO, JOSÉ AUGUSTO DA SILVA - Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico. Rio Tinto, 1993.

RIFFATERRE, MICHAEL- Fictional Truth. (edição utilizada: 1993, The Johns Hopkins University Press, Baltimore), 1990.

RIGOLET, SYLVIANE A. - Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem. Porto Editora, 2006.

RODRIGUES, ROSA MARIA DA CUNHA - A Perturbação Específica da Linguagem: Um Estudo de Caso [Pós Graduação em Educação Especial]. 2008/2009.

RODRIGUES, SÓNIA- A descrição como objecto de estudo na aula de língua materna: contributos pedagógico-didácticos: Revista on-line da Faculdade de Letras do Porto. 2004.

RUSSELL, BERTRAND - Descriptions. Introduction to Mathematical Philosophy, George Allen and Unwin, London, 1919.

SAZDJIAN, ANAID BERTEZLIAN - AS REDAÇÕES DO SARESP: O TEXTO ARGUMENTATIVO E A ANÁLISE DAS TRÊS PONTAS. 2007.

SCHIFFRIN, D. - How a story says what it means and does. Amsterdam, 1984.

SILVA, PAULO NUNES DA - O tempo numa sequência descritiva. Actas do colóquio "Diálogos com a Lusofonia" (Colóquio comemorativo dos 30 anos da secção portuguesa do Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos da Universidade de Varsóvia), 2008.

SILVA, VERA LÚCIA P. - Forma e Função nos Gêneros do Discurso. São Paulo, 1997.

SILVA, VERA LÚCIA PAREDES - Forma e Função nos Gêneros de Discurso. Departamento de Linguística - Faculdade de Letras - UFRJ, 1995.

SOUSA, MARTIM DE GOUVEIA E- Linhas de coesão em " A Morgada de Romariz", de Camilo Castelo Branco. Instituto Politécnico de Viseu, 1997.

SOUTO, ANA MAFALDA PIRES DO - Terceiro Livro de Crónicas de Lobo Antunes nas Aulas de Português. Porto, 2008.

TELES, ABCDS - Contributo para o Estudo da Aquisição da Linguagem Infantil do Português Europeu (Escala MacArthur) [Pós - Graduação em Educação Especial]. 2007/2008.

THORNDYKE, P. - Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. USA, 1977.

TODOROV, T. - Qu'est-ce que le structuralisme? Paris, 1973.

VAN DIJK, TEM & KINTSCH, WALTER - Strategies or discourse comprehension – The notion of strategies in language and comprehension. London, 1983.

VIEIRA, ANDRÉ G. - O Brinquedo Simbólico Como Uma Narrativa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997.

VIEIRA, ANDRÉ GUIRLAND - Do Conceito de Estrutura Narrativa à sua Crítica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

VILELA, MÁRIO - Gramática da Língua Portuguesa (Gramática da Palavra/ Gramática da Frase/ Gramática do Texto/Discurso). 2.ª Edição. Coimbra, 1999.

WEISSHEIMER, JANAINA- Tempo e Discurso: Revista Virtual de Estudos da Linguagem. 2003.

ZUMTHOR, PAUL - Escritura e nomadismo. São Paulo: Ateliê, 2005.

Anexos

Anexo 1 – Consentimento informado para a Infancoop

Mestrado Ciências da Fala e da Audição

Universidade de Aveiro



Exma. Sr.^a Diretora da Infancoop

Exma. Sr.^a Professora do 1.º ano da Infancoop

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados

No âmbito de um projeto de investigação a decorrer na Universidade de Aveiro, abrangendo a tese de Mestrado Ciências da Fala e da Audição de Vânia Figueiredo, está a estudar-se a coesão lexical em textos descritivos e narrativos em crianças do sexo masculino e do sexo feminino.

Para a realização deste estudo, vimos por este meio pedir autorização para recolher textos descritivos e narrativos orais, dos alunos que frequentam o 1.º ano de escolaridade do Ensino Básico, perante a presença de imagens.

Os dados recolhidos serão tratados de forma anónima, respeitando a colaboração voluntária das crianças e a autorização dos respetivos encarregados de educação. A recolha será efetuada pela mestranda.

Com os melhores cumprimentos,

Aveiro, fevereiro de 2012

Prof. Rosa Lúcia Coimbra, orientadora

Prof. Rui Ramos, coorientador

Vânia Figueiredo, mestranda

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Análise da Coesão Lexical

"Infancoop"

O estudo intitulado "Análise da Coesão Lexical em textos descritivos e narrativos em meninos e meninas" irá realizar-se na Infancoop e será efetuado por uma aluna do Mestrado "Ciências da Fala e da Audição", da Universidade de Aveiro. Terá como objetivo analisar a Coesão Lexical em crianças que frequentam o 1.º ano de escolaridade. Serão apresentadas imagens para as crianças falarem sobre elas. O som será gravado, com vista a permitir uma melhor análise. Trata-se de uma tarefa simples e rápida, realizada durante o tempo de aulas.

Os dados obtidos na tarefa são confidenciais e de uso exclusivo para o estudo, não causando qualquer prejuízo à criança. Contudo, é de salientar que a qualquer momento é possível recusar a participação do seu educando no estudo.

Eu, abaixo-assinado, (nome completo) _____

Responsável pelo menor (nome completo) _____

_____, compreendi a informação que me foi fornecida acerca da investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos da investigação. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo na assistência que lhe é prestada.

Por isso, consinto que lhe sejam realizadas as tarefas necessárias para o estudo proposto pelo investigador.

Data: ____ / ____ / 20__

Assinatura do Responsável pela criança:

Anexo 3 – Declaração de Autorização da Infancoop



Declaração

Declara-se que a Direção autorizou a realização de um Estudo de Coexão Lexical em textos descritivos e narrativos com alunos do 1.º ano do 1.º Ciclo da Infancoop pela aluna Vânia Figueiredo, a realizar o Mestrado em Ciências da Fala e Audição pela Universidade de Aveiro.

Caldas da Rainha, 9 de abril de 2012

A Presidente da Direção,

INFANCOOP
COOPERATIVA DE PAIS TRABALHADORES
PARA APOIO À INFÂNCIA, C.R.L.
O Presidente da Direção

Rua Manuel Matos e Sousa, n.º 71, 2500-857 CALDAS DA RAINHA
Tel. 262 840 860 | Fax 262 840 861 | Email: infancoop@infancoop.com
www.infancoop.blogspot.com | www.infancoopcrl.blogspot.com

Anexo 4 – Imagem fixa para promover a descrição



Imagem retirada do CATÁLOGO AREAL – NATHAN

Anexo 5 – Sequência de quatro imagens para promover a narração




Sequência retirada do CATÁLOGO AREAL – NATHAN

Anexo 6 – Imagem de uma sequência para promover a descrição e/ou narração



Imagem de sequência retirada do CATÁLOGO AREAL – NATHAN

Anexo 7 – Anamnese utilizada para cada informante

Mestrado Ciências da Fala e da Audição	Universidade de Aveiro 
ANAMNESE	
Escola: _____ Data da Atividade: __/__/__	
Nome da criança: _____	
Data de Nascimento: __/__/__ Ano de Escolaridade: _____	
Agregado Familiar: _____	
Profissão Pai: _____ Profissão Mãe: _____	
Irmãos: Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Quantos? ____	
Idades: ____; ____; ____; ____; ____	
Problemas de Saúde: Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/>	
Quais? _____	
Tem terapia da fala? Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/>	
Tem algum tipo de apoio especial? Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/>	
Qual? _____	
Alterações de linguagem/ fala/ audição na família: Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/>	
Quais? _____	

Mestranda Vânia Figueiredo

Anexo 8 - Transcrição dos textos produzidos pelos informantes

Legenda:

Descrição

Narração

Gravação n.º1

Código de identificação do ficheiro: 1	
Concelho: Caldas da Rainha	Distrito: Leiria
Data: 11 de abril de 2012	
Sexo: Feminino	Idade: 7 anos
Escolaridade: 1º. ano	
Inquiridor: Vânia Figueiredo	
Autor da transcrição: Vânia Figueiredo	

(Imagem fixa)

INQ: *Eu vou-te mostrar umas imagens e quero que tu me fales sobre elas. Está bem? Pode ser?*

INF: “{fp}”

INQ: *Pronto, é a primeira.*

INF: Isto parece-me um quarto¹, com uma cama¹ de casal, dois candeeiros, “{fp}”, tapetes “(HAMON)” brancos², uma parede branca², duas mesas de cabeceira¹.

INQ: *Muito bem. Agora umas novas.*

(Sequência)

INF: ***Este, parece-me que está a acordar^{3/4}. Primeiro a dormir³, depois a acordar⁴, ele a vestir-se e este menino a ir para a escola.***

(Imagem de uma sequência)

INQ: *Muito bem. E aqui?*

INF: “{fp}”, aqui tá uma senhora que parece⁵ ser a mãe desta menina⁶, a limpar o chão⁷. Esta menina⁶ “(HAMON)” ao pé de uma mesa, parece⁵ que a porta está aberta.

INQ: *Hum, hum.*

INF: “{fp}”, tem cortinados com umas florzinhas, a parede⁷ parece que é rosa.

INQ: *Ok, muito bem!*

Código de identificação do ficheiro: 2	
Concelho: Caldas da Rainha Data: 11 de abril de 2012	Distrito: Leiria
Sexo: Feminino Escolaridade: 1º. ano	Idade: 6 anos
Inquiridor: Vânia Figueiredo	
Autor da transcrição: Vânia Figueiredo	

INQ: *Eu vou-te mostrar umas imagens e quero que tu me fales sobre elas. Está bem? Pode ser?*

(Imagem fixa)

INF: Vejo uma cama¹ e ao lado duas mesas de cabeceira¹ e em cima estão os candeeiros² e aqui é a luz² a acender-se.

INQ: *E mais?*

INF: Tapetes, a porta, “()”, parede, os colchões, estas escadas.

(Sequência)

INQ: *E aqui?*

INF: ***Aqui vejo um menino³ a dormir^{4/5}, depois aqui o despertador^{5/6}, a porta⁷ e o candeeiro⁸ e aqui uma mesa⁹ que tem gavetas, aqui uma mala¹⁰ “(HAMON)” e aqui são meias¹¹ e a roupa^{11/12} e uma cama¹³ e isto deve ser o computador.***

INQ: *Hum tens que dizer em todas.*

INF: ***Aqui é o despertador⁶, o candeeiro⁸ em frente, a roupa¹², o menino³ está-se a levantar da cama^{13/14} “(HAMON)”, tirar a roupa¹², a desligar o despertador⁶ e continua aqui a mala¹⁰. E esta o menino³ tá a já dormir^{4/14}, continua aqui a mala¹⁰, a cama¹³ já está agora um bocado mais para o feita, e aqui candeeiro⁸, despertador⁶ e uma mesinha⁹ à porta⁷. E aqui o menino³ tá a tirar a mala¹⁰ e aqui temos outra vez o candeeiro⁸, despertador⁶ “(HAMON)”, cama¹³ “(HAMON)”, já tá vestido e a mesa⁹ e a porta⁷ tá aberta.***

INQ: *Ok.*

(Imagem de uma sequência)

INF: ***Vejo uma senhora a limpar¹⁵ o chão¹⁶ com uma pá¹⁷ e uma vassoura¹⁷ das pequeninas, uma menina¹⁸ fez a mesa com flores¹⁹ e com um jarro¹⁹. Aqui tem uma porta e lá fora tem um jardim²⁰. Aqui é uma janela para o jardim²⁰, aqui para por a eletricidade, o chão¹⁶, a***

menina¹⁸ está vestida²¹ com um vestido^{21/22}, collants²¹ e um lacinho²¹. Esta menina¹⁸ tem uma pulseira e tem um vestido²². Tá a limpar¹⁵ o chão¹⁶.

Gravação n.º3

Código de identificação do ficheiro: 3	
Concelho: Caldas da Rainha	Distrito: Leiria
Data: 11 de abril de 2012	
Sexo: Feminino	Idade: 6 anos
Escolaridade: 1º. ano	
Inquiridor: Vânia Figueiredo	
Autor da transcrição: Vânia Figueiredo	

INQ: *Eu vou-te mostrar umas imagens e tu vais-me falar sobre elas. Está bem? “(HAMON)” Então, o que é que vês nesta imagem?*

(Imagem fixa)

INF: Uma cama¹.

INQ: *Sim...*

INF: Candeeiros² ...

INQ: *Sim...*

INF: E uma porta.

INQ: *Muito bem. Sim.*

INF: Tapete...

INQ: *Hum, hum...*

INF: E um armário¹

INQ: *Sim...*

INF: “(HAMON)” almofadas

INQ: *Sim...*

INF: E uma luz².

(Sequência)

INQ: *Hum, hum “(HAMON)” ... É tudo? “(HAMON)” ... Agora vais-me contar o que está a acontecer...*

INF: ***Está a dormir, está a levantar-se, está-se a vestir para ir para a escola.***

INQ: *Hum, hum...*

(Imagem de sequência)

INF: ***Limpar.***

INQ: *Quem é que está a limpar?*

INF: ***A mãe.***

INQ: *Hum e está a limpar o quê?*

INF: ***O chão***³.

INQ: *Hum, porquê?*

INF: ***Porque uma chávena caiu ao chão***³.

INQ: *Muito bem.*

Gravação n.º4

Código de identificação do ficheiro: 4	
Concelho: Caldas da Rainha Data: 11 de abril de 2012	Distrito: Leiria
Sexo: Feminino Escolaridade: 1º. ano	Idade: 6 anos
Inquiridor: Vânia Figueiredo	
Autor da transcrição: Vânia Figueiredo	

INQ: *Olá eu vou-te mostrar umas imagens e tu vais-me falar sobre elas. Está bem?*

(Imagem fixa)

INF: Uma cama¹, um quarto¹, “{fp}”, candeeiros e uma porta.

INQ: *Sim, e mais?*

INF: Tapetes², almofadas, chão^{2/3}, parede³ “(HAMON)”, prateleiras.

(Sequência)

INQ: *Ok “(HAMON)”. E aqui?*

INF: ***Dormir***⁴.

INQ: *Vais-me contar o que está a acontecer.*

INF: ***Está a dormir***^{4/5}, ***a acordar***⁵, ***a vestir-se e a ir para a escola.***

INQ: *Então e este?*

(Imagem de uma sequência)

INF: Uma senhora a limpar⁶, uma mesa, uma menina, “{fp}”, uma porta⁷, uma janela⁷, a rua, lixo⁶, uma pá⁸ e uma vassoura⁸, chão⁹ e teto⁹.

INQ: *Ok.*

Gravação n.º5:

Código de identificação do ficheiro: 5	
Concelho: Caldas da Rainha	Distrito: Leiria
Data: 11 de abril de 2012	
Sexo: Feminino	Idade: 6 anos
Escolaridade: 1º. ano	
Inquiridor: Vânia Figueiredo	
Autor da transcrição: Vânia Figueiredo	

INQ: *Vou-te mostrar umas imagens e tu vais-me falar sobre elas. Está bem?*

(Imagem fixa)

INF: Há uma cama¹, com dois candeeiros, uma porta², a cama¹ é laranja³, tem tapetes...

INQ: *E mais?*

INF: As paredes são brancas³.

INQ: *Sim...*

INF: A porta² é castanha³.

INQ: Hum, hum.

INQ: *É tudo?*

INF: Sim

(Sequência)

INQ: *E aqui?*

INF: ***Primeiro nós estamos a dormir⁴, saímos da cama⁴, vestimos⁵ a roupa⁵ e vamos para a escola.***

INQ: *Muito bem "(HAMON)" ... E aqui?*

(Imagem de uma sequência)

INF: Uma senhora⁶ ...

INQ: *Sim...*

INF: A varrer o chão⁷ ...

INQ: *Sim...*

INF: Com uma menina⁸, tem um vestido⁹ vermelho¹⁰...

INQ: *Sim...*

INF: Há uma janela, o chão^{7/11} é castanho¹⁰.

INQ: *Hum, hum...*

INF: As paredes¹¹ são cor de pele¹⁰.

INQ: *Sim...*

INF: Há flores¹² na mesa¹³, há um jarro na mesa¹³.

INQ: *Hum, hum...*

INF: A senhora⁶ tem um vestido^{9/14} azul¹⁰.

INQ: *Sim.*

INF: A menina⁸ tem uns sapatos¹⁴ pretos¹⁰.

INQ: *Hum, hum.*

INF: E umas árvores¹².

INQ: *Ok.*

Gravação n.º6:

Código de identificação do ficheiro: 6	
Concelho: Caldas da Rainha Data: 11 de abril de 2012	Distrito: Leiria
Sexo: Masculino Escolaridade: 1º. ano	Idade: 6 anos
Inquiridor: Vânia Figueiredo	
Autor da transcrição: Vânia Figueiredo	

INQ: *Olha vou-te mostrar umas imagens e vais-me falar sobre elas. Pode ser?*

(Imagem fixa)

INF: Cama^{1/2}. É onde nós dormimos², descansamos^{2/3}, se doermos⁴ a barriga nós deitamos^{2/5} lá para, e se tivermos frio às vezes também deitamos⁵ lá ou quando tamos doentes⁴ e “(HAMON)” quando nós estamos muito cansados, quando...

INQ: Hum hum

INF: E “(HAMON)”.

INQ: *E mais?*

INF: E “(HAMON)” também podemos ver “{fp}” na cama^{1/6} televisão.

INQ: *Hum, hum...*

INF: “{fp}” “(HAMON)” e “(HAMON)” descansamos³, temos almofadas⁶ e acho que é só.

(Sequência)

INQ: *E aqui, o que é que está acontecer?*

INF: **O menino⁷ está a dormir.**

INQ: *Hum, hum...*

INF: **O menino⁷ está a ver as horas, o menino⁷ está-se a vestir e o menino⁷ está a ir para a escola.**

INQ: *Ok. “(HAMON)” E aqui?*

(Imagem de sequência)

INF: **A senhora⁸ está a limpar⁹ o lixo¹⁰ e a menina está a comer. E a senhora⁸ está a limpar^{9/11} o lixo^{10/11}, tá com uma pá¹² e uma vassoura¹² e tá de joelhos.**

INQ: *Ok, muito obrigada!*

Gravação n.º7

Código de identificação do ficheiro: 7	
Concelho: Caldas da Rainha Data: 11 de abril de 2012	Distrito: Leiria
Sexo: Masculino Escolaridade: 1º. ano	Idade: 7 anos
Inquiridor: Vânia Figueiredo	
Autor da transcrição: Vânia Figueiredo	

INQ: *Olha vou-te mostrar umas imagens e tu vais-me falar sobre elas. Pode ser? “(HAMON)” a primeira:*

(Imagem fixa)

INF: Uma cama¹.

INQ: *Sim...*

INF: É uma cama^{1/2}.

INQ: *E mais?*

INF: Almofadas², candeeiro, uma porta aqui.

INQ: *Sim...*

INF: E o tapete³ no chão³.

INQ: *Ok “(HAMON)”. E aqui?*

(Sequência)

INF: ***O menino⁴ a acordar^{5/6}, o menino⁴ a “()”, o menino⁴ a dormir⁵, o menino⁴ a acordar⁶, o menino⁴ a vestir-se, o menino⁴ a ir tomar o pequeno-almoço.***

INQ: *E aqui?*

(Imagem de sequência)

INF: Uma senhora a varrer o chão⁷, uma menina, uma mesa, a porta⁸, jardim, janela^{8/9} e a parede^{7/9}.

INQ: *Ok, muito bem!*

Gravação n.º8

Código de identificação do ficheiro: 8	
Concelho: Caldas da Rainha Data: 11 de abril de 2012	Distrito: Leiria
Sexo: Masculino Escolaridade: 1º. ano	Idade: 6 anos
Inquiridor: Vânia Figueiredo	
Autor da transcrição: Vânia Figueiredo	

INQ: *Olha eu vou-te mostrar umas imagens e tu vais-me falar sobre elas. Está bem?*

(Imagem fixa)

INF: Eu vejo aqui uma cama¹, duas almofadas¹, dois móveis e dois candeeiros.

INQ: *Hum, hum...*

INF: Uma porta...

INQ: *Sim...*

INF: Um tapete² e o chão².

INQ: *Muito bem!*

(Sequência)

INF: ***“(HAMON)” Aqui vejo um menino³ a dormir⁴ na cama^{4/5}.***

INQ: *Sim...*

INF: ***Uma porta, um móvel^{5/6}, um despertador⁷ e um candeeiro⁸, e o chão⁹ e a mochila¹⁰ dele “(HAMON)” e a roupa¹¹.***

INQ: *Sim*

INF: ***Aqui vejo o menino³ a acordar¹², a ver as horas¹³ no despertador^{7/13}, o móvel¹⁴ “(HAMON)”, a porta¹⁵, o chão⁹ e a roupa^{11/16} e a mochila¹⁰.***

INQ: *Hum, hum...*

INF: ***Aqui vejo o menino³ a vestir-se¹⁶, o despertador^{7/12} já desligado¹⁷, o móvel¹⁴, o candeeiro⁸, a porta¹⁵, o chão⁹ e a mochila¹⁰. Aqui vejo o menino³ a sair do quarto com a mochila¹⁰ às costas, o despertador⁷ continua desligado¹⁷. O móvel⁶, um candeeiro⁸, a porta¹⁵ aberta, e a cama e o chão⁹.***

INQ: *Ok, falta só mais uma.*

(Imagem de sequência)

INF: ***Aqui vejo uma menina¹⁸ que se portou mal, partiu a loiça, a mãe deve estar chateada, tirou as flores^{19/20} do vaso^{19/21}, vejo o chão todo cheio de vidros aqui.***

INQ: *Hum, hum...*

INF: ***Aqui a parede, as árvores²⁰, porque a porta estava aberta e umas flores¹⁹ e um jarro²¹ e a menina¹⁸ um bocado arrependida.***

INQ: *Ok, muito obrigada!*

Gravação n.º9:

Código de identificação do ficheiro: 9	
Concelho: Caldas da Rainha	Distrito: Leiria
Data: 11 de abril de 2012	
Sexo: Masculino	Idade: 6 anos
Escolaridade: 1º. ano	
Inquiridor: Vânia Figueiredo	
Autor da transcrição: Vânia Figueiredo	

INQ: *Olha eu vou-te mostrar umas imagens e tu vais-me falar sobre elas. Pode ser?*

(Imagem fixa)

INF: Uma cama¹ num quarto^{1/2}.

INQ: *Hum, hum...*

INF: É uma porta, as lâmpadas...

INQ: *Sim...*

INF: ... e a mesa de cabeceira².

(Sequência)

INQ: *Muito bem! (pausa)... Vais-me dizer o que está a acontecer.*

INF: ***Está a dormir³.***

INQ: *Hum, hum...*

INF: ***Com a lâmpada, com o relógio, está a dormir^{3/4} na cama^{4/5} "(HAMON)", num quarto^{5/6}. Tem a mesa de cabeceira⁶ e tem a porta. E depois na outra imagem é a mesma coisa mas ele já está acordado, a levantar-se e a olhar para o relógio⁷ para ver as horas⁷.***

INQ: *Hum, hum...*

INF: ***Na outra está-se a vestir para ir para a escola⁸.***

INQ: *Pois...*

INF: ***E na outra tem a mochila para ir para a escola⁸.***

INQ: *Hum, hum...*

INF: ***Tá a levantar-se para ir comer e para ir para a escola⁸ a seguir.***

INQ: *Pois. Muito bem, falta só mais uma!*

(Imagem de sequência)

INF: “{fp}” “(HAMON)” como é que hei de explicar esta... Está uma coisa⁹ no chão partida...

INQ: *Sim...*

INF: Uma menina tá ali, a mãe tá ali, a mesa tá ali com as flores e com o vaso⁹ da flor...

INQ: *Hum, hum...*

INF: ... das flores “(HAMON)” tem uma janelinha.

INQ: *Hum, hum...*

INF: E tão dentro de casa.

INQ: *Ok, muito bem!*

Gravação n.º10:

Código de identificação do ficheiro: 10	
Concelho: Caldas da Rainha Data: 11 de abril de 2012	Distrito: Leiria
Sexo: Masculino Escolaridade: 1º. ano	Idade: 6 anos
Inquiridor: Vânia Figueiredo	
Autor da transcrição: Vânia Figueiredo	

INQ: *Olha eu vou-te mostrar umas imagens e tu vais-me falar sobre elas. Está bem?*

(Imagem fixa)

INF: É uma cama¹ ...

INQ: *Sim...*

INF: Com almofadas¹ ...

INQ: *Sim...*

INF: Candeeiros, duas mesas, uma porta, cobertor¹ e madeira.

(Sequência)

INQ: *Agora vais-me dizer o que está a acontecer.*

INF: ***O menino está a dormir, depois levanta-se e vê as horas, depois ele está-se a vestir e depois vai ir lá para baixo para ir para a escola.***

INQ: *Agora a última:*

(Imagem de sequência)

INF: ***A menina está a comer e está dentro de casa² "(HAMON)" e a mesa tem uma jarra e a mãe está a limpar a casa^{2/3}.***

INQ: *Sim...*

INF: ***E há janelas^{3/4}, os cortinados⁴ e as árvores⁵, jardim^{5/6}.***

INQ: Hum, hum...

INF: ***E o jardim⁶.***

INQ: Muito obrigada, Duarte!